

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A HISTÓRIA DE SI DOS PROFESSORES DE BATUVA: PALAVRAS  
TRANSPASSADAS POR OUTRAS PALAVRAS NO ESPAÇO-TEMPO DA  
TRAVESSIA DA FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO**

**Lenice Simão de Souza**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialidade em Formação de Adultos**

**Dissertação orientada pela prof.<sup>a</sup> Doutora Natália Alves**

2018

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A HISTÓRIA DE SI DOS PROFESSORES DE BATUVA: PALAVRAS  
TRANSPASSADAS POR OUTRAS PALAVRAS NO ESPAÇO-TEMPO DA  
TRAVESSIA DA FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO**

**Lenice Simão de Souza**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO  
Área de Especialidade em Formação de Adultos**

**Dissertação orientada pela prof.<sup>a</sup> Doutora Natália Alves**

2018

## Dedicatória

*À tia Ló (in memoriam)*

*Em noites de Lua Cheia, no terreiro da minha infância, povoavam histórias e “causos” que minha tia Ló contava e embalava à toda a gente: lendas, encantamentos, assombros, reinos (como “Os Sete Sapatinhos de Ferro Currupiu”), palavras e memórias de antepassados, que enquanto acalentava, despertava. Episódios de arrebatamento a cada Lua Cheia. (maio/2018).*

## **Agradecimentos**

Agradeço especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Natália Alves, por aceitado o desafio de assumir a minha investigação. Por sua confiança e dedicação durante todo o tempo deste estudo, sobretudo pelo incentivo e paciência ao longo das minhas incertezas, meu carinho e grande admiração.

Aos meus pais, meu muito obrigada pela vida. Um pedido especial de desculpa pela ausência durante a realização deste estudo.

Aos meus irmãos, em especial agradecimento ao Adir e ao Leônidas, pela ajuda durante o estudo de campo.

À “Família Simão”, que povoou meus pensamentos durante todo este estudo e pelo que representam, muito obrigada.

À Prof.<sup>a</sup>. Dra. Carmen Cavaco, incentivadora das biografias formativas, que indiretamente influenciou a escolha deste estudo, muito obrigada.

À Prof.<sup>a</sup>. Dra. Paula Guimarães pelos momentos partilhados para além das aulas, muito obrigada.

Aos companheiros do mestrado: Carla, Daniele, Denise, Milena, Manoel e Sheila pelos momentos em aulas e principalmente por todos os outros que partilhamos juntos. Tornaram mais leve conviver com as saudades de casa, da família, dos amigos... muito obrigada.

A todos que fazem e fizeram parte da minha vida, indiscriminadamente, muito obrigada.

Aos professores da CRQ Batuva, meus entrevistados: Claudete, Conceição, Ilton e também ao Antônio “pelos dois dedos de prosa”. Agradeço a todos pela generosidade, pelos saberes e por partilhar comigo uma parte de suas histórias e trajetórias, a minha mais sincera gratidão.

## Resumo

O presente trabalho de investigação visa contribuir para o aprofundamento da compreensão do processo de educação e formação, centrado nos professores da Comunidade Remanescente do Quilombo Batuva, numa perspectiva autobiográfica, singular, subjetiva, simbólica e contextual. Para compor os dados empíricos foram constituídas duas autobiografias por meio de entrevistas, privilegiando o discurso narrativo no espaço-tempo da memória evocados nas entrevistadas e a escuta atenta da investigadora. O discurso autobiográfico constitui o dado empírico da evidência. Para além de que, foram incorporados como fontes documentais, estudos teóricos e relatos tomados na perspectiva da “escrita de si”, assim como a autobiografia publicada de um professor quilombola (atualmente aposentado). Tais documentos permitiram entrelaçar as tramas das autobiografias constituídas por meio das entrevistas, assim como permitiram analisar o objeto numa perspectiva longitudinal. A escrita de si da investigadora, se ocupou de apresentar e explicar o contexto da investigação. As autobiografias revelaram que a educação e a formação dos professores inseridos na Comunidade Remanescente de Quilombo Batuva, em meio rural, advêm de um processo permanente e contextualizado, que considera a “ilusão” do lugar, que na perspectiva de Foucault (1986) remete a um “espaço outro”. É resultante do conjunto das experiências vividas ao longo do espaço-tempo, da educação formal (sob a preponderância da EJA), da educação informal, da educação não formal, das aprendizagens situacionais, da autoformação (a força do Eu) e do sentido que lhes atribuem. Se refere à totalidade subjetiva (essência) constituída por um processo formativo permanente e existencial. Este estudo evidenciou a importância da abordagem autobiográfica para a compreensão da subjetividade, das representações simbólicas, das potencialidades da formação experiencial, da educação informal, da aprendizagem *no e pelo* trabalho, do estudo dos sujeitos em seu contexto. Daí ressaltar a força do discurso para a abordagem subjetiva constituída na intencionalidade da consciência em permanente dialeticidade.

**Palavras-chave:** Autobiografia de educação e formação; subjetividade; escrita de si; experiência; educação e formação de adultos; heterotopia.

## **Abstract**

This research aims to contribute to the deepening of the understanding of the education and training process, centered on the teachers of the Quilombo Batuva Remnant Community, in an autobiographical, singular, subjective, symbolic and contextual perspective. To compose the empirical data, two autobiographies were constituted through interviews, privileging the narrative discourse in the space-time of the memory evoked in the interviewees and the attentive listening of the researcher. The autobiographical discourse considered constitutive of the empirical data of the evidence. In addition, documentary sources, theoretical studies and reports taken from the perspective of "self-writing", as well as the published autobiography of a quilombola teacher (currently retired) were incorporated as documentary sources. These documents allowed us to interweave the frames of the autobiographies constituted through the interviews, as well as allowed to launch the object from a longitudinal perspective. The investigator's self-writing was concerned with presenting and explaining the context of the investigation. It was evidenced that the education and training of teachers inserted in the Quilombo Batuva Remnant Community, in rural areas comes from a permanent and contextualized process, which considers the heterotopia of the place. It is the result of all the experiences lived through space-time, formal education, informal education, non-formal education, situational learning, self-formation (the strength of the Self) and the meaning attributed to them. It refers to subjective totality (essence). This study evidenced the importance of the autobiographical approach to the comprehension of subject subjectivity, its symbolic representations, its potentialities, experiential formation, informal education, learning in and through work. Hence the emphasis of the discourse force on the subjective approach constituted in the intentionality of consciousness in permanent dialectic.

**Keywords:** Autobiography of education and training; subjectivity; writing of self; experience; adult education and training; heterotopia.

## **Lista de Ilustrações**

Figura 1 - “Espiral de Arquimedes” (adaptada pela investigadora).....	61
Figura 2 – Foto: Baía de Guaraqueçaba.....	73
Figura 3 - Batuva - Google Earth-Mapas.....	76
Figura 4 - Batuva: Cartografia de Ilton Gonçalves .....	77
Figura 5 – Foto: Centro de Guaraqueçaba.....	79
Figura 6 – Foto: Baía de Guaraqueçaba, embarcações/transporte dos ribeirinhos.....	79
Figura 7 – Foto; Caminho de Batuva.....	80
Figura 8 – Foto: Escola Rural Municipal Juvenal Xavier.....	81
Figura 9 – Foto: Placa de identificação da escola.....	82
Figura 10 – Foto: “A placa na varanda” de Ilton.....	91

## **Lista de Abreviaturas**

APAS – Áreas de Proteção Ambiental

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRQ – Comunidade Remanescente de Quilombo

DCE – Diretriz Curricular da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCP – Fundação Cultural Palmares

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAES – Núcleo Avançado de Ensino Supletivo

ONG - Organização Não Governamental

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

SENAI - Serviço Social da Indústria

SENAT Serviço Nacional dos Transportes

SESC - Serviço Social do Comércio

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (em Inglês: *United Nations Children's Fund*)



## ÍNDICE

### Abstract

### Lista de ilustrações

### Lista de abreviaturas

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO E A PERMANENTE BUSCA DO “SER MAIS”: A SUBJETIVIDADE, A MEMÓRIA, E A ESCRITA DE SI .....	17
<b>À guisa de esclarecimento</b> .....	17
<b>A escrita de si na análise de Michel Foucault</b> .....	19
<b>Experiência: o sujeito da experiência e o saber da experiência</b> .....	22
<i>Experiência: a definição do indefinível</i> .....	22
<i>O sujeito da experiência</i> .....	27
<i>O saber da experiência</i> .....	28
<i>Uma inquietação: um paradoxo</i> .....	29
<b>Autoformação: a força da formação do EU</b> .....	31
<b>Educação de adultos e educação permanente: a inconclusão do homem e a permanente busca do “ser mais”</b> .....	32
<i>Educação permanente, educação ao longo da vida, aprendizagem ao longo da vida: historicização necessária</i> .....	32
<i>Uma tensão: educação ao longo da vida e a inconclusão do homem x aprendizagem ao longo da vida</i> .....	38
<i>Educação ao longo da vida, educação de adultos e formação de adultos</i> .....	41
<i>Educação Formal, Educação não formal e educação informal: ambiguidades e polissemias dos termos presentes nas definições</i> .....	44
<b>Educação do campo: educação e formação de professores no contexto quilombola</b> ..	48
CAPÍTULO II - OPÇÃO METODOLÓGICA: A MEMÓRIA, O TEMPO E A PALAVRA AUTOBIOGRAFADA.....	53
<b>A investigação qualitativa numa perspectiva autobiográfica</b> .....	53
<b>Pressupostos metodológicos da investigação na perspectiva autobiográfica</b> .....	58
<b>Procedimentos metodológicos da coleta de dados</b> .....	62
<i>Caracterização das participantes do estudo de campo</i> .....	63
<i>As entrevistas: as memórias discursivas de si</i> .....	64
<i>Procedimentos do estudo da escrita autobiografada: registros autobiográficos e outros relatos</i> .....	65

<i>As Conversas: “dois dedos de prosa”</i> .....	66
<i>O caderno de notas: a investigação e o íntimo no diário de campo</i> .....	67
<b>O local: “o espaço-outro Batuva”</b> .....	68
<i>Definição de termos: Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) e Quilombolas</i> .....	69
<i>O lócus da investigação</i> .....	70
<i>Guaraqueçaba: sua paisagem exuberante, suas áreas de conservação e seus conflitos Socioambientais</i> .....	71
<i>O “lugar-outro”: o território CRQ Batuva</i> .....	73
<i>A subjetividade na escrita de si da investigadora: as impressões e constatações sobre o caminho que leva à Batuva</i> .....	77
<i>Do caminho ao encontro com as autobiografias</i> .....	79
<b>CAPÍTULO III – AS AUTOBIOGRAFIAS: “VIVEMOS PARA DIZER QUEM SOMOS”</b> .....	82
<b>A escrita de si de Conceição: “talvez se fosse de um outro jeito eu não seria a pessoa que sou”</b> .....	82
<b>A escrita de si de Claudete: “cheguei aqui sem conhecer ninguém, com uma mochila nas costas”</b> .....	86
<b>A escrita de si de Ilton Gonçalves: um <i>ethos</i>, “que não enfeita a prosa”</b> .....	88
Dois dedos de prosa: “quais eram mesmo as perguntas que queria me fazer?” .....	89
<i>Um pouco da “Triste alegre história de vida” de Ilton Gonçalves</i> .....	93
<b>CAPÍTULO IV – A ANÁLISE: COMO SE ANALISA O QUE SE DIZ?</b> .....	98
<b>“Eu sou professora, mas eu não posso negar o que eu sou”</b> .....	99
<i>A atitude narradora e autoformadora no discurso autobiográfico de Conceição</i> .....	99
<i>O discurso simbólico: a experiência, as relações intrafamiliares e a educação informal.</i> .....	101
<i>As relações culturais, práticas de trabalho e o sentimento de pertença</i> .....	106
<i>A autoformação, a experiência e o saber da experiência</i> .....	107
<i>O discurso autobiográfico do percurso de educação e formação de Conceição, entrelaçado ao diálogo autobiográfico de Ilton Gonçalves</i> .....	109
<b>“Só que a minha trajetória de vida até chegar aqui, é bem diferente das pessoas que vivem aqui”</b> .....	121
<i>A atitude narradora no discurso autobiográfico de Claudete</i> .....	121
<i>O discurso simbólico: as representações sobre o processo formativo e o caráter compensatório da EJA no discurso de Claudete</i> .....	121

<i>O percurso de Educação e Formação ao longo da vida: educação formal, autoformação heteroformação.....</i>	122
<i>A relação de pertencimento e trabalho .....</i>	124
<b>CONCLUSÕES .....</b>	126
<b>As evidências sob a “vaguidade a que chamamos certeza” .....</b>	128
<b>Conclusões tecidas e transpassadas por outras palavras .....</b>	131
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	139

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do ciclo de estudos conducente ao Grau de Mestre em Educação, Especialidade em Formação de Adultos, intenciona ampliar a compreensão sobre as autobiografias da trajetória de educação e formação dos professores da Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Batuva, localizada no município de Guaraqueçaba, no Estado do Paraná, Brasil. A problemática desta pesquisa se traduziu na seguinte questão orientadora: *Como os professores da Comunidade Remanescente do quilombo de Batuva autobiografam a trajetória de educação e formação?* Para melhor especificar constituiu-se duas subquestões: *De que modo os professores da CRQ Batuva autobiografam a inserção no campo da educação de adultos, da educação formal, da educação não formal e da educação informal?* *De que modo os professores da CRQ Batuva autobiografam a experiência, o saber da experiência e a autoformação?* Sob as quais se desenvolveu todo o processo metodológico.

Definir a autobiografia como metodologia fundamentadora para realização do estudo foi o ponto de partida para uma compreensão ampliada dos dados empíricos, do contexto e do “espaço-tempo outro” que o Quilombo Batuva representa e, por conseguinte, dos processos formativos dos sujeitos inseridos neste estudo. De acordo com Clovis Moura (2004), Quilombo é uma palavra de origem “banto”, que durante a escravidão no Brasil significou “ajuntamento de escravos fugidos”. É oportuno esclarecer que somente no século XVII o ajuntamento de negros fugidos passou a ser denominado Quilombo, antes disso eram conhecidos por “Mucambos”. Para Moura (2004), os quilombos na história do Brasil exerceram importantíssimo papel de resistência e contribuíram para a substituição do sistema escravagista pelo “trabalho livre” ao desgastá-lo social e economicamente.

É somente em 1740 que a denominação quilombo passa a ser usada, primeiro em Minas Gerais, a partir do século XVII. Esta designação aparece depois no extremo sul do país, estendendo-se no começo do século XIX ao Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. Mas foi a partir da resposta do Rei de Portugal ao Conselho Ultramarino em 1740, que se constituiu a primeira definição de Quilombo, que teve seu uso generalizado ao ser utilizado no aparelho burocrático, passando em seguida à classe senhorial e a outros membros da sociedade civil escravagista.

A CRQ Batuva constitui este “lugar outro” ou a heterotopia (“espaço outro”), que reivindica uma história ancestral marcada pela invisibilidade transcorrida no espaço-tempo. Os sujeitos deste estudo habitam, trabalham e se formam neste território, carregam em sua história

de vida singular também uma história coletiva de luta e pertencimento. Mesmo quem se considera inserido a este espaço outro possui uma compreensão acerca da sua especificidade. Não é possível separar o sujeito singular, do sujeito coletivo, do sujeito social.

Por vezes surgiram dúvidas sobre a amplitude eleita para a análise do objeto, sob a preponderância subjetiva dos sujeitos, mas no decorrer foram se esfumando. Assim, por se tratar desse “espaço outro”, revelou-se como exigência para esta investigação eleger a categoria “lugar” para associar o contexto, o discurso dos sujeitos e o objeto, o qual refere-se às autobiografias da trajetória de educação e formação dos professores da CRQ Batuva.

Os dados empíricos que suportam esta investigação são constituídos por duas autobiografias. Participaram do estudo as duas docentes que atuam na escola Municipal Juvenal Xavier (única escola que há na CRQ Batuva). As entrevistas privilegiaram o discurso narrativo no espaço-tempo da memória evocado por elas. Tendo em vista que “o passado não é o antigo presente, mas o elemento no qual é visado” (Deleuze, 2015, p. 83), trata-se de significar o sujeito e o sentido como ser histórico, uma vez que, ao “pensar a relação entre linguagem e sociedade (...), o discurso é definido como processo social” (Orlandi, 1994, p. 56). Para Ferrarotti (2008), só a razão dialética permite interpretar a objetividade de um pedaço de história social com base na subjetividade.

Inscriver o estudo numa perspectiva subjetiva não significa evocar o discurso “subjetivista”, tampouco, o sujeito descolado do mundo e da sua realidade objetiva. Os sujeitos sociais constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, territorial, econômica e sua forma de interagir e constituir a realidade. Sem dúvida, essa construção passa pela comunicação, pois: “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (Larossa, 2017, p. 17).

Por isso, a tônica dada é esta: “a evidência é o discurso, o discurso é a evidência”, que justifica a inserção de fontes, tais como registros e relatos autobiográficos da “escrita de si” do professor quilombola Ilton Gonçalves para entrelaçar as tramas das autobiografias constituídas durante as entrevistas. Cabe mencionar, que o encontro com a análise teórica de Michel Foucault (1992) acerca da “escrita si”, numa perspectiva temporal e estética, assim como o texto clássico “O narrador” de Walter Benjamin (1987), foram fundamentais para ampliar a compreensão metodológica.

Do ponto de vista do conteúdo indexado da investigação, o estudo resulta da indagação e da reflexão sobre o processo de educação e formação permanente (ao longo da vida), remetido

ao campo da educação de adultos, da educação formal, educação não formal, educação informal e ao contexto de trabalho em meio rural. Destaque para a experiência, que para este estudo – se esclarece - não são os sujeitos que têm experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência. Segundo Joan Scott (1998), pensar a experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz.

Mas a experiência também é abordada como um processo *continuum* no espaço-tempo existencial e constitui parte da totalidade subjetiva do sujeito. Todavia, o pensamento de Foucault (1986), trouxe inquietações que provocaram reflexões acerca da perspectiva histórica e filosófica da experiência, que também é interpelada por Benjamim (1987) e Scott (1998).

Foucault (1986), tensiona a compreensão, ao referir-se à dificuldade para entender o lugar da experiência entre o real e o imaginário, ao mesmo tempo, propõe pensar que possa ser um misto destes dois lugares, ou seja, o lugar da experiência seria o lugar onde o real e o ilusório se fundem. Isto conduziu a pensar que há uma perspectiva também da “experiência negada” (da supressão do desejo e das condições objetivas).

Foram estabelecidas categorias sociais de representação haja vista a necessidade de caracterizar a heterotopia do lugar ou o “lugar outro” referido por Foucault (1986) - o Quilombo Batuva – e a inserção dos sujeitos investigados em face desta heterotopia. A aglutinação que compõe a CRQ Batuva exigiu caracterizar quem manifesta seu sentimento de pertencimento por tradicionalidade (sujeito tradicional), quem manifesta seu sentimento de pertencimento por tradicionalidade e pela reivindicação étnico-racial (sujeito quilombola) e quem manifesta o seu sentimento de pertencimento por vínculo de trabalho, afetivo e de moradia (quem aderiu ao território Batuva vindo de fora).

A dificuldade da compreensão do lugar da experiência também é debatida por Jorge Larossa (2017), com quem o diálogo teórico é bastante fecundo neste estudo devido entrelaçar-se também aos aspectos metodológicos. Segundo ele “a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida” (Larossa, 2017, p. 10). Sua concepção aponta para a compreensão da experiência numa perspectiva estética, que tem a ver com o sujeito existencial, único e irrepetível.

Benjamin (1987) e Foucault (1986), ajudaram na compreensão da experiência numa perspectiva histórico-espacial. Todavia, foi possível encontrar na perspectiva pragmática de John Dewey (1976), reflexões que remetem a experiência a um *continuum* experiencial, a qual se articula à reflexão teórica. Assim como contribui para a aproximação com a abordagem de Josso (2002), acerca da experiência enquanto processo formativo para o próprio sujeito.

No intuito de constituir reflexões e conhecimento em face da questão metodológica e da abordagem do objeto, o objetivo geral se estruturou com o seguinte propósito: “analisar e interpretar as autobiografias dos professores da CRQ Batuva, acerca dos seus processos de educação e formação”.

Mas é na definição dos objetivos mais específicos que a direção do estudo efetivamente se expressa: interpretar como ocorre o processo de educação e formação dos professores da CRQ Batuva ao longo da vida, considerando a diversidade e complexidade do campo da educação de adultos, a educação formal, e educação não formal e a educação informal; identificar a forma como os professores da CRQ Batuva autobiografam seu processo de formação pela experiência e pelo saber da experiência e autoformação; Identificar como ocorre o processo de educação e formação dos professores da CRQ Batuva, *no e pelo* trabalho e no contexto da educação do campo.

Em vista da análise interpretativa do estudo, foram estruturadas quatro dimensões que não são estanques e se articulam em “espiral”, de modo a retratar o polo da espiral como sendo o objeto e o “voltar” a complexidade subjetiva dos sujeitos e do contexto, ora se aproximando do objeto, ora se distanciando deste, contudo, orbitando à sua volta.

O desenvolvimento deste estudo estruturou-se em quatro capítulos: No primeiro são apresentados os esclarecimentos que intencionaram justificar a escolha das abordagens no que se refere à subjetividade. Aborda os pressupostos teóricos da análise de Foucault sobre “a escrita de si”; a experiência na perspectiva de Larossa (2017), Benjamin (1987), Foucault (1986), Scott (1998) e Dewey (1976); autoformação na concepção de Pineau (1985). Refere-se também à abordagem da educação permanente e da educação ao longo da vida; educação formal, educação não formal, educação informal; educação e formação em meio rural e quilombola.

O segundo capítulo incorpora a opção metodológica, que explicita a investigação qualitativa numa perspectiva autobiográfica. Apresenta os pressupostos metodológicos da investigação na perspectiva autobiográfica; os procedimentos metodológicos da coleta de dados; o local do estudo; os sujeitos do estudo e a definição de Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) e Quilombo.

O terceiro capítulo cumpre o propósito de delinear o discurso das autobiografias por um fio condutor, considerando os momentos significativos, fases, situações cruciais e/ou mudanças gradativas, contextos, manifestações simbólicas e intersecções que se apresentaram.

O quarto capítulo aborda as reflexões e interpretações possíveis quanto aos dados evidenciados nas autobiografias constituídas no estudo empírico. Entrelaça aos dados

documentais - relatos, autobiografias escritas - que partem de categorias de análise estruturadas com base nas dimensões e na questão e subquestões orientadoras do estudo.

Por último são expostas as conclusões, tendo em vista as reflexões e conhecimentos suscitados em face à problemática levantada. É brevemente apresentada a aprendizagem situacional abordada por Jean Lave (2013), que não foi mencionada no enquadramento teórico, mas trouxe considerações relevantes para a conclusão e sugestão de um posterior estudo.



## CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO E A PERMANENTE BUSCA DO “SER MAIS”: A SUBJETIVIDADE, A MEMÓRIA E A ESCRITA DE SI

*Não se sabe tudo, nunca se saberá tudo, mas há horas em que somos capazes de acreditar que sim, talvez porque nesse momento nada mais nos podia caber na alma, na consciência, na mente, naquilo que se queira chamar ao que nos vai fazendo mais ou menos humanos (Saramago, 2006).*

### **À guisa de esclarecimento**

As abordagens teóricas apresentadas ao longo deste capítulo configuram o itinerário do enquadramento conceitual do objeto de estudo que se refere as autobiografias da trajetória de educação e formação dos professores da CRQ Bатуva, assim como os princípios orientadores consolidados a partir das leituras e releituras sobre as ideias dos autores que forneceram o material necessário para a reflexão. À medida que “a partir da convicção de que as palavras produzem sentido” (Larossa, 2017, p. 16), estas funcionam também como mecanismos ou pontes para compreensões. Assim, dialogar com os autores é “fenomenizar”, mesmo porque, o “diálogo não é um produto histórico é a própria historicização” (Freire, 2015, p. 22) constituída como consciência humana.

Entender que as palavras são potentes e/ou mecanismos de subjetivação é, em certa medida, transpor a perspectiva positivista em relação ao par “ciência-técnica”, ou seja, é remeter o objeto para a perspectiva da reflexão crítica (dotada de sentido), dos mecanismos de subjetivação, do “existencial” (experiência, sentidos), do discurso de si “como um veículo importante desta subjetivação” (Foucault, 1992, p. 137). A comunicação se dá “na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mudanidade e na intersubjetividade” (Freire, 2015, p. 21). Tomada numa perspectiva epistemológica, espera-se que a palavra autobiografada produza um novo olhar ao conhecimento do objeto diante das concepções existentes e/ou lance luz sobre algo que porventura se encontre oculto.

Não interessa a esta investigação abordar o processo formativo pela ótica das políticas públicas, das instituições que escolarizam e formam. O que se intenciona é obter compreensões que emanem da autorreflexão, da consciência dialética, da intersubjetivação e da autocompreensão acerca do processo formador. Interessa perceber as representações e

posicionamentos dos sujeitos frente ao objeto, “sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente, da qual deriva o sujeito da experiência” (Larossa, 2017, p. 33), no sentido da experiência que produz “diferença”. Para Scott “a história da diferença é a história da designação do outro” (Scott, 1998, p. 297).

Salienta-se que a questão da representação é central na memória, é compreender que “a experiência é a história de um sujeito. A linguagem é o campo no qual a história se constitui” (Scott, 1998, p. 320), que de acordo com Larossa (2017), não é algo que possa ser antecipado, nem “pré-vista”, nem “pré-dita”. Diferente do experimento que é repetível, a experiência, nesta perspectiva, pelo contrário, é “irrepetível”. Ocorre durante e depois de uma vida vivida, se dá no próprio viver. É o discurso do sujeito singular ao olhar para a própria vida vivida.

Desta forma, este estudo se reconhece impregnado por subjetividades, contudo, isto não quer dizer “subjetivismo”. Subjetivismo para Freire seria admitir o impossível: “mundos sem homens” ou outra “ingenuidade” “homem sem mundo” (Freire, 2015, p. 51). Também implicaria negar a realidade objetiva. Pelo contrário, a subjetividade aqui entendida refere-se à “subjetividade-objetividade”. Constitui-se na intencionalidade da consciência em permanente dialeticidade.

Freire (2015), ao considerar que reflexão é a raiz da objetivação, refere que “não se pode pensar objetividade sem subjetividade” (Freire, 2015, p. 50). Para ele não há uma sem a outra, não podem ser dicotomizadas. Trata-se de sublinhar a qualidade existencial da vida singular e concreta de um existente singular e concreto, cujo sentido e o viver vão sendo construídos no viver mesmo. Admitir a subjetividade na investigação de sujeitos que se encontram ora *imersos*, ora *emersos*, ora *insertados* num território quilombola, em meio rural e cercado por áreas ambientais, de certa forma é desejar enxergar uma perspectiva “idealista do sujeito livre”. Menos suscetível à lógica da informação e do consumo. É querer enxergá-lo em sua totalidade subjetiva.

Segundo Adorno (1995), o que inviabiliza uma concepção idealista da subjetividade é o contexto capitalista que produz a “reificação” e o “fetichismo” da mercadoria, reduzindo o alcance da dimensão humana. Para Freire, é o medo da liberdade que gera “a falsa consciência” (Freire, 2015, p. 32). Mas quando ocorre o oposto - os sujeitos se reconhecem livres – viabilizam-se para além da qualidade existencial, com uma postura autoformadora, emancipadora, transformadora e isto pode refletir-se no *ethos*, isto é, na força do discurso.

Ao retratar sujeitos que habitam, educam-se, formam-se e informam-se imersos, emersos e insertados no território Batuva, presume-se que possam figurar menos expostos aos efeitos nefastos do consumismo exacerbado. Faculta idealizar que exista uma qualidade de

consciência existencial, espacial e temporal que tenha sido preservada. Um misto de lugares internos e externos. Memórias de ação e representação, que articulam o contexto ao qual pertencem, a sociedade e refletem-se nos discursos. É refutar uma separação entre experiência e linguagem. “É insistir na qualidade produtiva do discurso” (Scott, 1998, p. 319).

A reflexão entrelaçada ao contexto emerge como intenção. Capta o território marcado por manutenção de práticas ancestrais e tensões, que *a priori*, revelam as lutas por ancestralidade, por identidade e territorialidade. Reconhece que os “sujeitos são constituídos discursivamente, mas há conflitos” (Scott, 1998, p. 320), que afloram da constituição e/ou restrição social. inclina esta investigação a construir conhecimentos sobre esta *qualidade existencial*. “Sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto” (Larossa, 2017, p. 33) em seu processo formativo.

Assim como incita desvendar evidências desta qualidade subjetiva, que possam estar obscurecidas para a existência exterior (dos *outros*), sobretudo porque para este estudo: “o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo problema (...)”, assim como a questão metodológica não “é pergunta exclusivamente especulativa (...) é provocação que a incita totalizar-se...” (Freire, 2015, p. 19). Entende-se que tanto o objeto quanto a problemática não podem, nem devem estar descontextualizados. Trata-se de constituir uma “memória” das coisas lidas, ouvidas ou pensadas antes e no decorrer das entrevistas, isto é, trazidas à consciência.

### **A escrita de si na análise de Michel Foucault**

A análise realizada por Michel Foucault (1992), sobre a escrita pessoal numa perspectiva subjetiva, primeiro, auxilia subjetivar fragmentos dos discursos de outrem, por intermédio da subjetivação no exercício da escrita pessoal (registro autobiográfico e autobiografias orais constituídas durante o estudo empírico). Segundo, auxilia a opção de subjetivar os registros - pela investigadora - no caderno de notas ao considerá-los relevantes para compor a escrita contextual do objeto. Terceiro, adere-se a escolha do método autobiográfico para obtenção dos dados empíricos. Assim, a intenção é explicitar os contributos desta perspectiva teórica para esta investigação. Ressalta-se que, por se tratar de uma análise do autor sobre a compreensão das formas de escritas pessoais ao longo de um tempo histórico, se privilegiou identificar através do seu pensamento o sentido subjetivo que imprime a escrita como instrumental.

*A escrita de si* de Michel Foucault (1992), encontra-se retratada na produção teórica *O que é um autor?* Nela ele faz um deslocamento teórico até a antiguidade clássica acerca da

“subjetividade e o modo de subjetivação” (Bastos, 2017, p. 159), rumo à análise teórica do exercício da escrita como instrumental para o autoconhecimento, para o pensamento, para o “sentido do conceito de estética existencial” (Bastos, 2017, p. 159).

Foucault (1992) constata que a escrita como exercício pessoal, a narrativa de si na cotidianidade da vida carrega uma cultura marcada por uma tradicionalidade e um passado ao qual é possível sempre regressar. Trata-se da escrita como exercício pessoal de si para si, “com a singularidade da verdade que nela afirma” (Foucault, 1992, p. 141), o qual constitui o escritor e sua própria identidade mediante a correlação das coisas ditas.

O fato de escrever para si e para outrem, só tardiamente, passa a desempenhar um papel relevante. Refere-se a escrita associada ao exercício do pensamento de duas maneiras diferentes. Uma que toma a forma ‘linear’, vai da meditação à atividade da escrita e desta ao treino em situação real e à prova – treinar, “*gymnazein*” – condiz com o adestramento frente à situação real: trabalho, pensamento, trabalho pela escrita, trabalho pela realidade. Outra, que é circular: a meditação precede as notas, permite as suas releituras que, por sua vez, relançam à meditação.

De qualquer modo, seja qual for o ciclo de exercício em que tome lugar, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de acção (Foucault, 1992, p. 135).

Na acepção técnica a escrita de si na análise supracitada de Foucault, referia-se a livros de contabilidades, registros notariais e cadernos pessoais que serviam de agenda. O uso da escrita como “livro de vida”, “guia de conduta”, também caracterizava uma forma corriqueira de escrita. “Neles eram consignadas citações, fragmentos de obras, exemplos ou debates que tinham ouvido ou que tivessem vindo à memória” (Foucault, 1992, p. 135). Estes documentos constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas, “ofereciam-nas assim qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior” (Foucault, 1992, p. 135).

As leituras dos registros escritos figuravam não apenas no sentido de serem trazidas à consciência, mas no sentido de se poder utilizá-los sempre que necessário na ação. Intentava constituir “para si” um equipamento de discursos ao qual se poderia recorrer, sem que para isso fossem “simplesmente arrumados como num armário de recordações, mas profundamente implantados na alma” (Foucault, 1992, p. 137), ou seja:

Ele coloca as correspondências, textos, a princípio produzidos para os outros, mas que abrem espaços também de reflexão e de meditações posteriores, provocando, do mesmo modo, um movimento interior de quem escreve, recebe, guarda e acumula, já que o ato de recolher-se a si mesmo e de se revelar enquanto autoexame e introspecção num ato de escrita para um outro, constitui, ao mesmo tempo, um momento de reflexão pessoal (...) (Tavares, 2004, p. 5).

A escrita assim entendida traduzia-se em potente veículo de subjetivação, que segundo Foucault, era uma maneira refletida de combinar a autoridade da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma. Em suas palavras: “A escrita *hypomnemata* é um veículo importante desta subjetivação do discurso (...) Por mais pessoais que sejam, estes não devem, porém ser entendidos como diários íntimos” (Foucault, 1992, p. 137). Configurava-se como exercício pessoal praticado por si e para si. “É uma arte da verdade contrastiva” (Foucault, 1992, p. 140).

Foucault (1992) aponta nesta análise três características da escrita: A primeira refere-se às “particularidades das circunstâncias que determinam o seu uso” (Foucault, 1992, p. 141), estabelece-se no próprio escritor como resultado da sua constituição, portanto, no próprio gesto de escrever e consultar. Singulariza o reflexo das leituras e releituras. A segunda unifica os fragmentos heterogêneos por intermédio da subjetivação no exercício da escrita pessoal: “passará à nossa memória, mas não à nossa inteligência (*in memoriam non in ingenium*)” (Foucault, 1992, p. 143). Trata-se da materialização das coisas lidas, ditas e ouvidas.

A terceira característica é a unificação enquanto resultado desse processo de escrita. É uma maneira refletida de combinar a “autoridade da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma” (Foucault, 1992, p. 141). Atua como força ativa contra o esquecimento. Pressupõe que aquele que lê deve aderir aos pensamentos de outrem para fazê-los próprios, de tal forma, que o papel da escrita seja constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” e enquanto resultado desse processo de escrita, uma nova verdade. “Importando-se sua potência e seu valor relativo de uso” (Tavares, 2014, p. 6)<sup>1</sup>.

Este corpo há que ser entendido como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e as fez sua particular verdade. A escrita assim entendida “transforma a coisa vista ou ouvida em ‘forças e em sangue’ “(*in vires, in sanguinem*)” (Foucault, 1992, p. 143). Transforma-se no próprio escritor, num “princípio de ação racional”

---

<sup>1</sup>Tavares (2014): Escrita de si: uma ilusão autobiográfica. 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Governamentalidade e Segurança João Pessoa/PB.

(p. 143). Para Barros, trata-se da análise de Foucault sobre a escrita de si em direção ao cuidado de si, que remete a uma perspectiva autoformadora:

É uma via de mão dupla, vai para o destinatário carregando “em forças e em sangue” “palavras de zelo e de estímulo ao cuidado de si, mas, não sem antes voltar-se para o remetente fazendo-o, no gesto da escrita, escutar-se a si mesmo (Barros, 2017, p. 165).

De acordo com Barros (2017), representa a materialização do esforço de Foucault em conceber uma ontologia do presente, partindo de experimentos no campo da ética *greco-romana*. Seria então, uma inflexão ao passado para elaborar o presente.

### **Experiência: o sujeito da experiência e o saber da experiência**

#### *Experiência: a definição do indefinível*

A abordagem da experiência inicia-se a partir de uma inquietação provocada por Jorge Larossa (2017), sobre a imprecisão para defini-la:

a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir, nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências, em outros tremores, em outros cantos (...) cantos de experiência são cantos de protestos, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade (Larossa, 2017, p. 10).

Larossa (2017) argumenta que construiu a sua concepção sobre experiência como uma categoria vazia, livre. Como uma espécie de oco ou intervalo. Como uma espécie de interrupção ou surpresa. Como uma espécie de ponto cego, “como isso que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece, sobretudo como isso que embora nos empenhamos não podemos fazer com que nos aconteça” (Larossa, 2017, p. 12).

Ele elabora uma compreensão de “experiência estética”, “de algo que não se pode definir nem tornar operativo, mas sim que, de alguma maneira só se pode cantar” (Larossa, 2017, p. 13). Para ele não se pode pedagogizar, didatizar, programar, tampouco produzir experiência.

Também não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia. Considera que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida. É o oposto da informação.

Michel Foucault<sup>2</sup> também possibilita uma reflexão acerca da experiência:

A nossa época talvez seja, acima de tudo, a época do espaço. Nós vivemos na época da simultaneidade: nós vivemos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado-a-lado e do disperso. Julgo que ocupamos um tempo no qual a nossa experiência do mundo se assemelha mais a uma rede que vai ligando pontos e se intersecta com a sua própria meada do que propriamente a uma vivência que se vai enriquecendo com o tempo (Foucault, 1986, p. 1).

Foucault (1984) percebe a experiência como processo subjetivo constituído historicamente: “o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (Foucault, 1984, p. 13).

Para Walter Benjamin (1987), é o excesso de informação e a pobreza de experiência que caracterizam o mundo moderno. Segundo ele, uma das causas óbvias das ações da experiência estarem em baixa, não é sua relação com o mundo exterior, mas com o mundo ético. A facilidade da informação dispensa “o saber que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição – que dispunha uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira uma verificação imediata” (Benjamin, 1987, p. 202-203).

Os sujeitos inseridos num espaço-tempo-mundo são constituídos pela experiência deste espaço-tempo-mundo. Foucault (1986), ao se referir ao “espaço outro”, percebe que existem duas formas de enxergá-los: as utopias que seriam espaços imateriais, ilusórios, idealizados, possivelmente inalcançáveis e as heterotopias que, ao contrário das utopias, seriam os espaços concretos e reais, criados, definidos e reproduzidos a partir de relações de poder situadas.

Foucault (1986) questiona se não seria esta a lógica de funcionamento de certas colônias. Ele percebeu que em alguns casos a organização do espaço terrestre desempenhava a função das heterotopias. Cita o exemplo da primeira leva de colonizadores do século dezessete, das sociedades puritanas fundadas pelos ingleses na América do Norte - segundo ele, eram a perfeição do “lugar-outro”- bem como as colônias jesuítas fundadas na América do Sul,

---

<sup>2</sup> “Sendo de outros espaços” por Michel Foucault, traduzido a partir do inglês (com base no texto publicado em *Diacritics*; 16-1, Primavera de 1986) por Pedro Moura Conferência proferida por Michel Foucault no Cercle d'Études Architecturales, em 14 de Março de 1967.

absolutamente organizadas, “nas quais a perfeição humana era de facto atingida” (Foucault, 1986, p. 3). Até mesmo as aldeias eram fundadas segundo um plano rigoroso:

A matriz seria um lugar rectangular, na base do qual estaria a igreja; de um dos lados, a escola, e do outro, o cemitério; à frente da igreja, uma longa avenida que seria cortada por uma outra, transversal; e cada família teria a sua cabana ao longo destes dois eixos. Estava assim reproduzido o símbolo de Cristo, em toda a sua acuidade. A Cristandade delimitava o espaço e a geografia do mundo americano pelo seu símbolo fundamental. A vida do dia-a-dia de cada um era orientada, não por um apito de trabalho, mas pelo sino da igreja. Toda a gente acordava à mesma hora, toda a gente começava a trabalhar à mesma hora; as refeições eram ao meio-dia e às cinco da tarde; depois seguia-se a hora de deitar; e à meia-noite havia o que se chamava despertar marital, ou seja, cada cônjuge cumpria o seu dever regulado pelo toque do sino (Foucault, 1986, p. 3).

Por esta lógica, espaços constituídos e mesmo instituições são capazes de produzir diferentes configurações ao serem tomados como fenômenos socioespaciais. Tanto os espaços quanto as instituições constituem-se a partir das relações e posicionamentos. Assim entendidos, os espaços podem esculpir heterotopias ou “espaços outros”. Espaços que são criados, definidos e reproduzidos a partir das relações de poder situadas. Para Tatiana Tramontani Ramos:

As heterotopias remeteriam a formas de organização mais autônomas, não-centralizadas e que não têm necessidade, para serem válidas, da concordância de um sistema comum, o que não quer dizer um ecletismo débil, práticas oportunistas, total permeabilidade a qualquer proposta ou empreendimento, ou, um ascetismo plenamente voluntário. O fato de, muitas vezes, irem na contramão desse “sistema”, não significa pobreza política e “princípio do ser-contra”, mas saberes (e poderes) particulares, locais, regionais, diferenciados, não-unânicos, politicamente divergentes e que, por isso, devem sua força somente à dimensão que os opõe à todos aqueles que o circundam. Trata-se de uma insurreição dos saberes (“de baixo”) contra os efeitos de poder centralizadores e centralizados (“de cima”) (Ramos, 2010, p. 6).

Este viés permite refletir sob a lógica da “experiência negada” (os desejos reprimidos, as condições objetivas postas). Narrar a história da diferença, da designação do outro, “desmente o silêncio imposto” (Scott, 1998, p. 208). Possibilita desobscurecer impactos da escravidão na trajetória de vida e, consequentemente, de atuação dos sujeitos. Eleger a CRQ Batuva como uma categoria de lugar, que se comporta como uma heterotopia, um “lugar outro”, é revelar algo que já existia, mas que fora suprimido pelo hegemônico:



Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressivos, mas não sua lógica ou seus funcionamentos internos. Sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída em relação mútua. Por isso, precisamos nos referir aos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos que são constituídos pela experiência (Scott, 1998, p. 304).

Trazer as experiências constituídas num viver espaço-tempo, no decurso da narrativa subjetiva dos sujeitos, é considerar que comunicar e escrever se equivalem na transmissão do conhecimento adquirido da experiência tanto interna, quanto externa. “É pela comunicação que se documentam as vidas das pessoas omitidas ou negligenciadas em relatos do passado” (Scott, 1998, p. 300). Em outras palavras, é revelar evidências sobre as dimensões da atividade e da vida de sujeitos “indignos” de menção para a produção histórica. Tanto a CRQ Batuva se constitui dentro da própria estrutura social, quanto as construções hegemônicas social e econômica operam no “desejo reprimido” (experiência negada) dos sujeitos e do grupo que a constituem.

Foucault (1986) considera que entre as utopias e as heterotopias possa existir uma espécie de “experiência de união” ou mistura análoga à do espelho, ao considerar que o espelho é, afinal de contas, uma utopia, uma vez que é “um lugar sem lugar algum”:

No espelho, vejo-me ali onde não estou, num espaço irreal, virtual, que está aberto do lado de lá da superfície; estou além, ali onde não estou, sou uma sombra que me dá visibilidade de mim mesmo, que me permite ver-me ali onde sou ausente (Foucault, 1986, p. 3).

O espelho funciona como uma heterotopia neste “*momentum*”, ou seja, transforma este lugar, o que se ocupa no momento em que se vê no espelho, num espaço a um só tempo absolutamente real, associado a todo o espaço que o circunda, e absolutamente irreal. Para aperceber-se desse espaço real, tem de se atravessar esse ponto virtual que está do lado de lá.

Para Larossa (2017), a dimensão de “travessia e perigo” está na origem da própria palavra “experiência”. Do latim “*experiri*”, que significa provar, experimentar. É um encontro, uma relação com algo que se experimenta. O radical “*periri*”, perigo, cuja raiz indo-europeia “*per*”, possui a ideia de “travessia” e de “prova”. O que leva à analogia de que o sujeito da experiência se expõe ao perigo, à prova, às oportunidades. Mas a palavra experiência ainda tem o “*ex*” de *exterior*, de *exílio*, de *existência*. O autor conclui que, “a experiência é a passagem da existência, a passagem do ser que não tem essência, ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (Larossa, 2017, p. 27). Para corroborar esta ideia recorre à definição de Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger, 1997 citado por Larossa, 2017, p.27).

A perspectiva de John Dewey (1976), acerca da experiência aplicada à educação, considera o princípio da aprendizagem relacionada à experiência pessoal. Outrossim, declara que uma filosofia da educação empiricista pode ser um pressuposto fundamental:

Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto ao pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia da educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental (...) Quanto mais definitiva e sinceramente se sustente que a educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência (Dewey, 1976, p. 17).

Ao contrário de Larossa, acredita que uma “*teoria*” coerente da experiência deveria ser capaz de organizar métodos e materiais apropriados à educação empiricista. Como também entende que parte da estrutura mental de um indivíduo é feita pelo *hábito*, ou seja, que o “princípio *continuum*” da experiência provém do hábito:

O característico básico de hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e passa por ela e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo a pessoa que vai passar por essas novas experiências (Dewey, 1976, p. 25-26).

O princípio de continuidade da experiência, na perspectiva de Dewey (1976), significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. Então é possível presumir que o princípio *continuum* experiencial funciona como uma força de “potência”. Cada experiência atua em certo grau, sob condições objetivas em que decorreram as novas experiências, “o princípio de continuidade atua, de algum modo, em cada caso, a qualidade da experiência presente influencia o *modo* por que o princípio se amplia” (Dewey, 1976, p. 28).

Dewey (1976) ressalta que a continuidade funciona de modo bem diverso. Um modo seria recordar na mente as experiências passadas e refletir sobre elas. Outro, seria analisar os aspectos em que são similares à experiência em curso, a fim de se poder chegar a um juízo sobre o que esperar da situação presente. Trata-se do fluxo contínuo da experiência, “cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado, se não na base de para quê e para onde se move ela” (Dewey, 1976, p. 67), que ele chama de propósito.

Um propósito genuíno que sempre começa por um impulso. Pode advir da dificuldade ou obstrução à sua execução imediata, que se converte em um desejo. Os impulsos são transmitidos hereditariamente (próprio do ser vivo), enquanto o hábito refere-se à previsão, comunicação e transmissão cultural.

### *O sujeito da experiência*

É a partir da definição de Heidegger abordada anteriormente, que Larossa (2017), tece sua compreensão acerca de como se caracteriza o sujeito da experiência. O fundamental da experiência é a sua capacidade de formação ou de transformação. Somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação:

É um sujeito alcançado, tombado, derrubado (...) um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida o sujeito da experiência é também um sujeito sofrendor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (Larossa, 2017, p. 28).

Nesta perspectiva, não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidades de ação, mas sim, a partir de uma lógica da “paixão”, de uma reflexão do sujeito passional. Primeiro, porque o sujeito passional não é agente, mas paciente, que assume os padecimentos como um viver, um experimentar, um aceitar. Todavia, Larossa (2017), ressalta que isto não tem nada que ver com a mera passividade.

Segundo, porque refere-se a uma certa heteronomia ou a uma certa responsabilidade em relação ao outro. “Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece” (Larossa, 2011, p. 8). Trata-se de “uma liberdade

dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar” (Larossa, 2017, p. 29).

Por fim, este sujeito da experiência tomado sob o ponto de vista da travessia, do perigo da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação e da paixão, não significa pensá-lo incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. “A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis” (Larossa, 2017, p. 30).

### *O saber da experiência*

Na perspectiva de Larossa, o saber da experiência, além de se distinguir do saber científico, do saber da informação, também se distingue da práxis que deriva da técnica e do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A definição posta por ele é esta:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que opõem, ponto a ponto, ao que entendemos como conhecimento.” (Larossa, 2017, p. 32).

É um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não pode ser transferido, pois ninguém pode aprender com a experiência do outro, a menos que seja revivida e tornada própria, mas que ainda assim não será a mesma. Portanto, a experiência tem uma “qualidade existencial”, que resulta de uma relação com a vida singular e concreta de um sujeito singular e concreto que se constrói no viver mesmo.

Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma singular de estar no mundo, que é por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larossa, 2017, p. 32).

Larossa (2017) tece uma crítica ao aparecimento da ideia da ciência experimental que “desconfia da experiência. Trata de convertê-la em um elemento do método” (Larossa, 2017, p. 33). Assim, a experiência não é “o saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva” (Ibid., p. 33). Há atualmente uma situação paradoxal: por um lado, “uma enorme inflação de conhecimentos objetivos e artefatos técnicos” (Ibid, p. 33), por outro lado, uma enorme pobreza de saber experiencial agindo e atuando na vida humana, modificando-a e transformando-a.

A experiência não pode ser confundida com experimento. Por isso, faz-se necessário, segundo Larossa (2017), “limpar a palavra *experiência* de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular” (Larossa, 2017, p. 34). O experimento produz homogeneidade, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade. Para Larossa (2017), o saber da experiência está mais perto da opinião do que da verdadeira ciência. O saber da experiência é conhecimento singular e a ciência é universal.

#### *Uma inquietação: um paradoxo*

A experiência, por ser fundada no empirismo, convive com a crítica sobre seus limites quanto à interpretação, ao mesmo tempo que responde às inquietações que fundam os estudos que buscam responder como os indivíduos – sujeitos e suas identidades – são produzidos. Isto não só faz dos indivíduos o ponto de partida do conhecimento, mas também toma a experiência como um processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os seres sociais, como o sujeito se coloca ou é colocado na realidade social. Compreender como a subjetividade se origina, se expressa em si mesma e nas relações materiais, econômicas, sociais e intersubjetivas, constitui um conhecimento resultante das experiências pessoais frente à realidade objetiva.

Joan Scott (1998) em sua produção teórica “A invisibilidade da experiência”, aponta que a interpretação da experiência, numa perspectiva autobiográfica, constitui um paradoxo. Por um lado, o *status* de prova é ambíguo. Reconhecer a evidência como evidência numa narrativa potencial é admitir que a narrativa possa ser considerada como determinante da evidência, tanto quanto a evidência é determinante da narrativa. Ressalta que, por vezes, o tratamento retórico exigido numa investigação para refutar ou admitir uma evidência, exige uma referencialidade elaborada, *a priori*, isto em sua perspectiva, pode ratificar a representação da diferença como inerente aos indivíduos.

A experiência tomada como origem do conhecimento, “a visão do sujeito (a pessoa que teve a experiência ou quem reconta) torna-se suporte da evidência sobre a qual a explicação é elaborada” (Scott, 1998, p. 304). Se percebida desta forma, a visibilidade da experiência se torna então evidência.

Apesar disso, desconsiderar uma perspectiva histórica-contextual pode tornar a experiência invisível, silenciada. Uma vez que a experiência existe, também existem as heterotopias (espaços) e as instituições para acomodá-la ou para contrapor-se. A análise dos espaços das heterotopias realizada por Ramos (2010), na perspectiva de Foucault, auxilia ampliar esta compreensão:

As heterotopias podem tornar-se críticas (heterotopia da crise), rompendo com o status quo, com a norma geral, com as instituições socialmente aceitas e criando comportamentos e espaços onde o que predomina é o rompimento (a crise). Podem ainda tornar-se desviantes (heterotopia do desvio) no caso de um comportamento que fuja aos padrões, mas, ainda assim, seja encontrado na sociedade, em espaços determinados que dão origem a espaços/territórios desviantes. Podem fazer funcionar de maneira diferente formas e organizações espaciais que sempre existiram, criando “espaços outros”. (Ramos, 2010, p. 7).

A perspectiva de Scott (1998), aponta para a importância do ponto de vista do espaço-tempo, das discontinuidades, do heterogêneo, das singularidades e do fundamento do caráter subjetivista para produção histórica. O fato histórico é um misto de lugares – internos e externos - e memória de ação e representação. Estabelece-se por uma pragmática que articula a natureza, a sociedade e o discurso. Para Scott (1998), a história é uma cronologia que torna as experiências visíveis, no entanto, não aparecem nas categorias históricas, mas sim como “a-históricas” (Scott, 1998, p. 303). Diz respeito ao sujeito singular, à subjetividade e vivências através do tempo, mas que não são em si próprias historicizadas.

O que remete a Benjamin (1987) e à sua referência aos narradores anônimos: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores. Entre as narrativas escritas, as melhores são as que não se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros anônimos” (Benjamin, 1987, p. 200). Permeadas pelos saberes que vinham do longe espacial, do longe temporal contido na tradição.

Abordar sujeitos que habitam um “espaço outro”, interposto por construções ancestrais, é reconhecê-los atravessados pelo modo de contar a própria historicidade espacial, temporal, simbólica, subjetiva e representativa. É admitir a relevância de interpretar como esse saber

relacionado com a existência, se estabelece em seus processos de educação e formação. É lançar luz sobre a indagação: que lugares internos e externos são esses?

Outro ponto a esclarecer é o fato de o objeto encontrar-se contextualizado em meio rural. Isto impele o estudo também a refletir sobre a educação do campo em contexto de trabalho. Esta especificidade demanda uma abordagem que permita explorar esta realidade objetiva; captar a realidade exterior para compor o pensar dialético. Trata-se da dialética “ação e mundo, mundo e ação” (Freire, 2015, p. 101), possível pelo diálogo. Em outras palavras, através da dialética do discurso “sujeito-palavra” e da dialética “sujeito-mundo” e sua inserção crítica na realidade. Para este estudo, reconhecer uma trajetória autobiográfica, requer uma contextualização sócio-histórica.

### **Autoformação: a força da formação do EU**

O entendimento para este estudo encara a autoformação como sendo um componente da formação que é parte de um processo tripolar: o si (autoformação), os outros (heteroformação), o mundo/contexto/as coisas (ecoformação). A autoformação é um processo que se constitui pela tomada de consciência, percepção e retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas.

A autoformação se assenta em três processos de retroação: retroação de si sobre si (subjativação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização) e retroação sobre o meio ambiente físico (ecologização), relevantes no processo autorreflexivo, no ato de autobiografar e/ou constituir dimensões subjetivas e contextuais.

Gaston Pineau (1985) define a autoformação como sendo “a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (Pineau, 1985, p. 65). Trata-se de um reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais o próprio processo educativo e formativo. A autoformação nasce de uma força interna do indivíduo, que implica tornar-se sujeito e ao mesmo tempo tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular ao torna-se “autorreferencial”. Permite enxergar a si próprio como objeto específico entre outros objetos, diferenciando-se deles. À medida que reflete, emancipa-se.

Pineau (1985) também define o que chama de “sujeitos-exceção” ou “exploradores-exceção”. São os sujeitos da autoformação, que se inscrevem numa perspectiva de educação permanente, podendo ser acidental ou planejada, quando em tarefas ocupacionais – *no e pelo* trabalho – o que, *a priori*, se aproxima da situação dos sujeitos deste estudo. Pineau (1985)

constata ao tecer conclusões em relação ao processo de autoformação, que existe um gigante afastamento entre as aprendizagens escolares e as solicitadas na prática profissional. Outra conclusão a que chega, tem a ver com a importância, o valor e as desvantagens da formação pelo trabalho.

Contudo, para a construção da autoformação, faz-se necessário considerar os espaços possíveis. Primeiro, há que ter em conta uma dimensão espacial – periodição espacial, locais de habitação – que situam o ponto de referência de diferentes acontecimentos, podendo ser uma estrutura particular (Eu-mundo) ou uma unidade funcional (indivíduo-meio ambiente). Segundo, há que considerar os elementos internos e externos na relação passado-futuro, consciente-inconsciente, “como auto-forma-se, transformando uma relação heterônoma numa relação autônoma” (Pineau, 1985, p. 75). Daí a referência à perspectiva autobiográfica. Os sujeitos ao contarem as histórias de si, realizam tanto o movimento de retroação, quanto o movimento de contextualização.

A força da autoformação, “é o espaço onde se cristalizam, misturando-se muito concretamente, relações pessoais, relações materiais e relações sociais” (Pineau, 1985, p. 76). A autoformação, articula indivíduo e sociedade, permite que os acontecimentos da vida depois de tê-los vivido, possam ser compreendidos e aplicados a si próprio. Este é o poder da autoformação.

### **Educação de adultos e educação permanente: a inconclusão do homem e a permanente busca do “ser mais”**

*Educação permanente, educação ao longo da vida, aprendizagem ao longo da vida: historicização necessária*

O pressuposto quanto aos professores que atuam em meio rural possuírem suas trajetórias formativas muito a par da educação, como um processo permanente e uma educação formal fortemente representada pela EJA, direcionou realizar esta recuperação histórica para a compreensão dos conceitos.

Moacir Gadotti, ao revisitar o estudo que fez para o Doutorado, realizado na década de 1980, faz um resgate do processo de construção da ideia da educação permanente e da educação ao longo da vida:



No processo de pesquisa que fiz para meu doutorado, constatei que o conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (Lifelong Education, Education for Life), associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores. A expressão Lifelong Education foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 1950 e 1960 na literatura pedagógica e foi consagrada no Relatório Edgar Faure, da UNESCO, *Aprender a ser*, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem nenhuma perda de significado (Gadotti, 2016, p. 52).

Contudo, na França, havia há muito tempo a noção de educação ao longo da vida. Segundo Gadotti, “a ideia de uma educação continuada, progressiva, ‘para todas as idades’” (Gadotti, 2016, p. 53), constituía a base do programa educativo da Revolução de 1789. Ele também destaca a primeira vez em que foi expressada a terminologia “educação permanente”:

Em 1955 a Liga Francesa de Ensino elaborou um projeto de reforma que emprega pela primeira vez, oficialmente, a expressão “Educação Permanente”, na mesma concepção do que no Reino Unido se chamou de “Lifelong Education” (Gadotti, 2016, p. 53).

Em 1960 Gaston Berger lança as bases de uma “filosofia de Educação Permanente” (Berger, 1962 citado por Gadotti, 2016, p. 53), que marcará a educação ao longo da vida como “‘ideia-mestra’ e ‘fator integrador’ das políticas educativas” (Gadotti, 2016, p. 53). Contudo, nas últimas décadas, nos países do norte da Europa, os organismos internacionais rompem com esta lógica. Conseguem impulsionar uma educação ao longo da vida virada “para o desenvolvimento” (Ibid, p. 53). Focada, efetivamente, na lógica da adaptação funcional, da individualidade, da empregabilidade, da flexibilidade e competitividade econômica. Com isso, cria-se a ideia da “sociedade da aprendizagem e da economia” (Lima, 2016, p. 16).

Em 1968 a UNESCO publicou o documento “A crise mundial da educação” (Coombs, 1968 citado por Gadotti, 2010, p. 56), no qual Philip H. Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação (IIPÉ) da UNESCO, analisa os problemas da educação no mundo e faz algumas recomendações. Tais problemas foram atribuídos principalmente ao “desajuste” dos sistemas educativos face às novas exigências da economia capitalista globalizada e do mercado que exigiam “sujeitos empreendedores”.

Mas, em resposta “à crise mundial da educação” surge quatro anos depois, o Relatório da UNESCO, coordenado por Edgar Faure (“Aprender a ser”), que anuncia a educação permanente requerida como um princípio “norteador” da “educação do futuro” (Gadotti, 2016,

p. 56). Para Canário (2013), trata-se do surgimento da educação permanente, no século passado (década de 1970), face ao contexto de ruptura e crítica ao modelo escolar de “expansão quantitativa e acelerada dos anos 50 e 60” (Canário, 2013, p. 83), que conduziu ao “impasse: à crise mundial da educação” (Ibid., p. 83). O autor considera a publicação deste Relatório, coordenado por Faure, ocorrida há mais de trinta anos, como sendo um documento que representa um ponto de viragem no pensamento sobre a educação permanente:

A perspectiva da educação permanente aparece como *um princípio reorganizador de todo processo educativo*, segundo orientações que permitiram superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas. Esta reorganização e reequacionamento do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da pessoa como *sujeito da formação* e tem como base três pressupostos principais: o da *continuidade* do processo educativo, o da sua *diversidade* e o da sua *globalidade* (Canário, 2013, p. 84).

Canário menciona ainda que “este movimento da educação permanente é contemporâneo e converge com outras correntes de pensamento crítico, fortemente contestadoras da forma escolar” (Canário, 2013, p. 84). Para tanto, cita Ivan Illich e a argumentação de acabar com a forma escolar, assim como Paulo Freire e a crítica filosófica e política à concepção bancária da educação.

Mas a noção de educação ao longo da vida proposta posteriormente pelo “Relatório Jacques Delors” (DELORS et al., 2010, citado por Gadotti, 2016, p. 54) em 1996, publicado no Brasil em 2010, explicita os quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser). Segundo Gadotti, este último documento não segue propriamente a matriz original do Relatório Edgar Faure. A educação ao longo da vida perdeu a característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de certa forma, encontrava-se no Relatório Faure. Aos poucos, a cidadania deixou de ser referência, focando-se nas exigências do mercado, cujo desenho como pano de fundo revela “a teoria do capital humano”:

Com o amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse *ethos* mercantil deslocou a educação para a formação e para a aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações contrárias (Gadotti, 2016, p. 54).

Os processos pelos quais as modificações da educação ao longo da vida têm passado “não têm resultado de novas teorias educacionais nem de consensos técnico-científicos” (Lima, 2016, p. 18). Mas sim do desgaste dos ideais de uma educação permanente marcada por ambiguidades, “historicamente forjadas sob o lema ‘Aprender a Ser’” (Id., p. 18). Lima considera que a posição da UNESCO, *foi* e *é*, o resultado mais visível das tensões e das tentativas de se manter o diálogo aberto:

ora sofrendo certas contradições e impasses, ora resultando em oscilações ao longo do tempo, ora, ainda, resistindo às tendências para a total subordinação da educação à economia, à competitividade e à criação de emprego. No caso da educação de pessoas adultas, por exemplo, a mais recente CONFINTEA 2009 e respectivo quadro de ação subscrito em Belém do Pará (Brasil) apontam para as potencialidades e para os limites atuais da UNESCO (Lima, 2016, p. 18).

Nas últimas décadas tem predominado uma concepção de educação ao longo da vida “na” escola e “fora” dela, “amplamente subordinada ao ajustamento, à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento econômico, à empregabilidade e à competitividade” (Lima, 2016, p. 16). Mesmo onde sobreviveu, do ponto de vista terminológico, a educação permanente ou educação ao longo da vida foi sujeitada:

a um profundo processo de resignificação, abandonando seus ideais críticos e de transformação, e até mesmo uma boa parte de seus compromissos social-democratas quanto à igualdade de oportunidades e a uma concepção não elitista de educação, desenvolvidos no contexto de democracias capitalistas liberais que, historicamente, consagraram um papel de intervenção para o Estado na educação pública. (Lima, 2016, p. 17).

Isto sublinha que a educação permanente foi “subordinada a padrões restritos de utilidade” (id., p. 17). Nos últimos anos o conceito de aprendizagem ao longo da vida foi assumido pelos discursos políticos no contexto de grandes organizações internacionais, diante também de um contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social. Assim, dá-se lugar, “à responsabilização de cada indivíduo pela construção de seu portfólio competitivo de competências, visando o ajustamento” (Lima, 2016, p. 16).

O *Livro Branco da Educação e Formação – ensinar e aprender rumo à Sociedade Cognitiva*, lançado pela Comissão Europeia em finais de 1995, tem em vista a análise e definição de linhas orientadoras no campo da educação e da formação para a atual política da educação e formação europeia. Canário (2013) assume um posicionamento crítico ao expressar

que o Livro Branco representa uma “perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos” (Canário, 2013, p. 85). É o contrário do carácter crítico da educação enquanto processo de humanização e transformação.

Para Lima, “a educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos” (Lima, 2016, p. 24). Entretanto, a institucionalização de processos paliativos, criam círculos viciosos e ideológicos, que “com frequência, representam “mais instrumentos de gestão e aprofundamento da crise do que propriamente de sua superação” (Id., p. 24).

Ao trazer estas tensões para o contexto da América Latina, Gadotti (2016) argumenta que o conceito de “*Lifelong learning*”, que surgiu na Europa logo após a Primeira Guerra Mundial, visava atender, “de um lado, à necessidade de reeducar os adultos, cuja escola não havia sido capaz de educá-los para a paz e, de outro lado, à crescente expectativa de vida” (Gadotti, 2016, p. 55). No entanto, na América Latina, o conceito teve pouca repercussão por ser considerado “como um ‘conceito obscuro’, onde aprendizagem se confunde com educação” (id., p. 55), isto é, predomina a visão instrumental voltada para “eficácia produtiva e à competitividade” (Id., p. 56).

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo (CONFINTEA V), em 1997 e eventos relacionados a EJA ocorridos no Brasil recentemente têm pautado a temática da educação ao longo da vida e tensionado os conceitos de educação permanente, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida.

Di Pierro (2005) considera que a Conferência de Hamburgo é um marco, que proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, já que não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. O item 12 da Declaração de Hamburgo expressa:

12- O reconhecimento do direito à educação e do direito a aprender por toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (Unesco, 1998).

Para Di Pierro (2005), a transição de referências no Brasil vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças. Ela também alega que o conceito de educação ao longo da vida fundamenta-se na psicologia do desenvolvimento humano, que contrapõe a ideia de uma idade apropriada para aprender.

A educação permanente não é só alargar a todos, mas para toda a vida. Todavia, Gadotti (2016), enfatiza que a visão instrumental do conceito de educação ao longo da vida, manteve-se na Declaração de Hamburgo. Por outro lado, reconhece avanços no campo do conceito de Educação de Adultos e, particularmente, no conceito ampliado de alfabetização.

O texto de apresentação do livro “Coletânea de textos CONFINTEA BRASIL+6” (MEC, 2016), publicado por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC), expõe a trajetória atual da educação ao longo da vida, no contexto brasileiro. O texto relata que o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida, CONFINTEA BRASIL+6, reuniu no mesmo evento o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida; a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém e a Reunião de Órgãos de Cooperação Técnica Internacionais, adotando como estratégia a inserção da educação (formal e não formal) de jovens e adultos na agenda nacional.

O Marco de Ação de Belém aprovado durante a realização da VI CONFINTEA, gerou o compromisso por parte do governo brasileiro de instalar em território nacional um processo de debate para formulação de políticas públicas de educação ao longo da vida. “Representou o reconhecimento explícito que a agenda ambiciosa estabelecida na Declaração de Hamburgo” (Ireland, 2016, p. 79) havia proposto, configurando-se num trabalho em andamento frente a outras agendas internacionais.

Os eventos citados tiveram a participação de estudiosos, gestores, profissionais da educação e lideranças da sociedade civil. Reuniu ainda diversos atores de diferentes segmentos educacionais e setores sociais, engajados nos processos de educação de jovens e adultos.

O lançamento da Coletânea CONFINTEA Brasil+6, materializa o registro dos principais debates fomentados na CONFINTEA Brasil+6 (Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil). Todas essas ações intencionaram contribuir para a ampliação e o fortalecimento do debate acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a ótica da educação ao longo da vida. Contudo, Gadotti (2016), expõe a sua inquietude ao perceber a temática colocada via MEC:

Não podemos deixar de levar a sério essa repentina mudança de direção, pois haverá consequências importantes para a educação brasileira. Precisei voltar a estudar o que havia trabalhado em minha tese de doutorado na Universidade de Genebra, defendida em 1977 (...). Senti-me provocado. (Gadotti, 2016 p. 50).

Admite a relevância de aproveitar os discursos e debates em torno da educação ao longo da vida, a fim de discutir a educação popular na agenda internacional:

Precisamos acompanhar esse debate para colocar a Educação Popular na agenda mundial, via UNESCO e via organizações da sociedade civil como o ICAE, o CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe) e a Internacional da Educação, enfrentando o pensamento hegemônico neoliberal do Banco Mundial e da OCDE. Mas, cuidado: isso nada tem a ver com adaptar as nossas prioridades e a nossa agenda aos ditames da agenda das organizações internacionais. (Gadotti, 2016, p. 60).

Observa-se que existe uma tensão entre as definições e perspectivas políticas no Brasil, envolvendo a educação ao longo da vida, a EJA, a educação popular e os movimentos sociais. Evidenciam-se também momentos e perspectivas diferentes entre as políticas europeias e as políticas da América Latina em torno desta tensão. Por isso, trazer os diferentes momentos históricos e os posicionamentos dos autores abordados é essencial para esta investigação. Uma vez que o contexto dos sujeitos e do objeto deste estudo encontram-se atrelados à (EJA- educação popular), numa perspectiva da “educação permanente”, reivindicada pela educação popular e movimentos sociais do Brasil. Por esta via, distancia-se da apregoada aprendizagem ao longo da vida, que tem marcado as políticas internacionais, melhor explicitada a seguir.

*Uma tensão: educação ao longo da vida e a inconclusão do homem x aprendizagem ao longo da vida*

A tensão posta em torno do contexto da educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida tem marcado muitos dos discursos críticos. No Brasil, Gadotti (2016), no artigo “Educação Popular e Educação ao Longo da Vida”, publicado na coletânea do CONFINTEA+6, expressa sua percepção quanto à “educação ao longo da vida” apresentada via agenda do MEC, e ressalta a importância da distinção necessária entre ambas:

A primeira reação que tive ao ver, em meados de 2015, o súbito interesse pelo tema da “Educação ao Longo da Vida” foi, primeiro, de espanto, e, logo em seguida, de curiosidade epistemológica. Desde a realização da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, em 2009, a CONFINTEA VI, esse tema não aparecia na agenda do MEC de forma tão incisiva e pensava que o foco de nossas preocupações era a eliminação do analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Afinal, a CONFINTEA é uma conferência de “Educação de Adultos” e não uma conferência de “Educação ao Longo da Vida”. Não podemos confundir Educação de Adultos com Educação ao Longo

da Vida. Se as duas expressões se identificassem não seria uma educação “ao longo da vida”, mas apenas ao longo da vida dos adultos. (Gadotti, 2016, p. 50).

Esta inquietação o fez resgatar a própria compreensão outrora elaborada, da educação permanente entendida como integral, ao longo da vida e numa perspectiva histórica. Para ele é um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas, é um processo de formação que perdura ao longo da vida:

Somos seres inacabados, incompletos, inconclusos. Por isso, precisamos nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos. É assim que avançamos, coletivamente, construindo nossa própria humanidade. Assim, passamos de uma consciência primeira, mágica, do mundo, para uma consciência refletida, científica, crítica (Gadotti, 2016, p. 51).

O excerto supracitado evidencia a concordância do autor com Paulo Freire (2015) ao reconhecer a educação permanente a partir do caráter histórico e da historicidade dos homens como seres inacabados, inconclusos “*em*” e “*com*” uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. “A educação procura superar nosso inacabamento, nossa incompletude” (Id., p. 52), ou seja:

Como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Tem a consciência de sua inconclusão. Aí encontram-se as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 2015, p. 102).

Esta citação permite perceber que a lógica individualista da aprendizagem ao longo da vida é o oposto da educação ao longo da vida. A educação “faz um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo *com* que e *em* que se acham” (Freire, 2015, p. 100, destaque itálico pelo autor). Também realça a crítica de Gadotti (2016) à lógica mercantil no conceito de educação ao longo da vida imposta pelo neoliberalismo:

Há certa compreensão da Educação ao Longo da Vida que subordina a educação à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação

profissional a serviço das empresas. O Estado neoliberal imprimiu um ethos mercantilista ao conceito de Educação ao Longo da Vida, reconceituando a Educação Permanente, e a UNESCO não se posicionou claramente em favor de uma concepção de Educação ao Longo da Vida que defendesse outros princípios (Gadotti, 2016, p. 54).

Outra crítica nesta direção é feita por Canário ao referir-se que “a subordinação da educação à lógica mercantil induz a que a própria educação se organize adotando a racionalidade económica do mercado” (Canário, 2013, p. 86), defende que um novo sentido para educação e a formação deve articular trabalho e tempo de lazer, articular o aprender, o viver e o trabalhar em permanentes situações que permitam “ser”.

Lima (2016) percebe como crenças ingênuas o poder das aprendizagens, das qualificações e formações para alcançar o estatuto de “sociedade do conhecimento” e de “economia do conhecimento” (Id., p. 17). Faz críticas contundentes à “feição pragmática e utilitarista” (Id., p. 17), que submete a educação a imperativos da competitividade econômica e da ordem social:

A educação permanente foi subordinada a padrões restritos de utilidade, sendo frequentemente confundida com: escolarização permanente, educação escolar de segunda oportunidade, reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua, vocacionalismo adaptativo e funcional, inclusão social para as periferias ou margens de dentro de um sistema cada vez mais embasado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente (Lima, 2016, p. 17 ).

Isto expõe a relação funcional entre formação e trabalho, Segundo Lima (2007), o caráter prescritivo da aprendizagem ao longo da vida, chega a assemelhar-se a um medicamento administrado para tratar dos males de que tantos pacientes sofrem, se, convenientemente, cumprida a posologia, maiores as possibilidades de “cura do indivíduo”. Atua como se fosse “gestão da crise”, cujos efeitos paliativos resultam em amortecer as taxas de desemprego. Convertendo-se em símbolo da exaltação da responsabilidade individual, logo, em direção ao “ser menos” de “menos humano”.

Neste contexto, a formação em “competências” e conhecimentos marginaliza a sabedoria. Na sociedade da “informação e do conhecimento”, os perfis e as formas de trabalhar mudam com muita rapidez e obrigam os indivíduos a buscar por mais informação. Exige-se a contínua formação profissional, pois a formação inicial torna-se insuficiente. Passa a ser necessária uma formação em exercício ao longo da vida. Muda-se também a forma de *ser*, *estar* e *sentir* na sociedade.



Assim, o que predomina nesse modelo é a formação mais imediata, mais instrumental e mais rentável economicamente. Não levando em conta as necessidades de formação básica dos indivíduos adultos. Este modelo lança à invisibilidade os mais marginalizados da sociedade, em face de suas necessidades formativas.

A indagação que fica é: como os professores da CRQ Batuva evidenciam o *continuum* da sua educação e formação? Pelo viés da educação permanente ou pela lógica das necessidades impostas pela relação funcional educação-trabalho?

### *Educação ao longo da vida, educação de adultos e formação de adultos*

A educação entendida a partir de um conceito amplo exige abarcar a prática social, as relações sociais, contextuais, econômicas e culturais. Assim como, a contradição e a inconclusão do homem como ser histórico em sua permanente busca “por ser mais”. Para tanto, o conceito de educação elaborado por José Carlos Libâneo auxilia iniciar esta reflexão:

Uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações (Libâneo, 2001, p. 8).

Canário expõe as associações que são feitas em torno das expressões educação de adultos, formação de adultos e educação permanente:

Assim, podemos verificar que a consagração do uso das expressões de ‘educação de adultos’ e de ‘formação de adultos’ está associada a duas grandes tradições que, de modo grosseiro, podemos designar como a tradição da ‘alfabetização’ e a tradição da ‘formação profissional’. Na primeira tradição entronca a expressão ‘educação de adultos’ que tanto pode corresponder a uma perspectiva redutora, correspondente a práticas escolarizadas de ensino recorrente, como confundir-se e sobrepor-se ao conceito de educação permanente, entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida. (...) Por outro lado, como alguém afirmou, o conceito de formação entrou pela “porta a cavalo” da formação profissional podendo assumir um significado redutor quando utilizada para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho, mas também designar um processo abrangente de autoconstrução da pessoa... (Canário, 2013, p. 33).

A educação ao longo da vida na perspectiva do contexto brasileiro é admitida por Gadotti, considerando a preponderância das pautas da educação popular, devido à diversidade de espaço-tempo-território cultural que abarca:

A Educação Popular valoriza a diversidade e defende a cultura popular, o saber popular. Para que a Educação ao Longo da Vida seja assumida na perspectiva da Educação Popular será necessário que se quebre a hierarquia entre saberes tradicionais (quilombolas, indígenas etc.) e o saber acadêmico, superando a visão neoliberal e colonizadora da educação. Só uma Educação/ Aprendizagem ao Longo da Vida com base em cidadania pode incorporar as teses da Educação Popular referentes aos princípios da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento local e da economia solidária (Gadotti, 2016, p. 62).

A educação ao longo da vida, não pode ser confundida com a educação de adultos. “O próprio princípio ‘ao longo da vida’” (Gadotti, 2016, p. 50), já indica que a educação ocorre em todas as idades e não só na idade adulta, além disso, ocorre no tempo existencial, tanto em espaços formais e não formais, quanto informais. Reduzir o conceito de educação ao longo da vida à educação formal e não formal, é desconsiderar as suas potencialidades.

Concorda-se com Gadotti ao expressar que é necessário “um conceito de Educação ao Longo da Vida, apostando numa educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização” (Gadotti, 2016, p. 64).

É conveniente também trazer as definições de educação de adultos e de educação ao longo da vida pronunciadas na Declaração de Hamburgo, visto que, se trata de um evento que tem marcado as tensões em torno das definições atuais para a EJA e a perspectiva da educação ao longo da vida no Brasil:

3. A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas.
4. Apesar de o conteúdo referente à aprendizagem de adultos e à educação de crianças e adolescentes variar de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade em que vivem, ambas são elementos necessários a uma nova visão de educação em que a aprendizagem acontece durante a vida inteira. A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É fundamental a contribuição potencial da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade

tolerante e informada, para o desenvolvimento socioeconômico, para a promoção da alfabetização, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente (Unesco, 1998).

Decerto que há um significativo avanço ao evidenciar a compreensão sobre a educação de adultos para além do formal, incluindo a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e “incidental”. É pertinente reconhecer que a Declaração amplia o conceito da educação de adultos. Para Di Pierro (2005), representa a transferência de referência para um novo paradigma. Gadotti (2016), no entanto, enfatiza a visão instrumental da educação de adultos e da educação ao longo da vida ainda mantida na Declaração.

A educação ao longo da vida, por outro lado, se concebida a partir dos princípios da educação popular, amplia sua potencialidade, adquire um significado muito diferente do que tem sido expressado nos documentos oficiais dos organismos internacionais:

Ao apresentar uma visão de Educação ao Longo da Vida pela ótica da Educação Popular estamos disputando, legitimamente, um conceito de Educação ao Longo da Vida, apostando numa educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização (Gadotti, 2016, p. 64).

Ao instituir a educação popular como política pública, pode ocorrer “tanto um possível ‘desvirtuamento’ quanto uma potencialização de sua capacidade emancipatória. Podemos tanto olhar para os riscos como para as potencialidades. Ambos estão presentes” (Ibid., p. 63).

Neste ponto, concorda-se com Gadotti, “vale correr o risco”. É importante ampliar os espaços de discussão da educação popular, no sentido de contribuir para a construção de processos emancipatórios e/ou se constituir como alternativa possível para contrapor a lógica posta nas políticas gestadas por organismos mundiais e políticas externas, que desconsideram as diversidades e necessidades locais.

Diante disso, faz-se pertinente lembrar a ênfase de Libâneo ao referir-se ao conceito de educação: “em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações” (Libâneo, 2001, p. 8).

O que justifica situar esta investigação numa perspectiva da educação de adultos, inteirada na educação ao longo da vida e virada para a educação popular, visto que o objeto e o contexto pertinentes ao estudo inserem-se no âmbito da educação popular e dos movimentos sociais – quilombolas em meio rural.

*Educação formal, educação não formal e educação informal: ambiguidades e polissemias de termos presentes nas definições*

De forma a particularizar a diversidade da educação e formação de professores diante de contexto tão específico, como é o caso do espaço outro Batuva, considerou-se trazer a abordagem das dimensões da educação, que se refletem na totalidade do sujeito. Acredita-se que desta forma articula-se a educação numa perspectiva ao longo da vida, de forma global, para além de abarcar o processo autoformativo e experiencial requerido pela perspectiva autobiográfica proposta.

Uma primeira constatação ao introduzir esta temática diz respeito à complexidade das terminologias educação “formal”, “não formal” e “informal”, por vezes ambíguas no sentido em que os termos empregados são polissêmicos, nem sempre havendo consenso sobre seus usos e definições.

Para Canário (2013) “a globalização do pensamento e da ação educativa, historicamente marcados pela emergência do conceito de educação permanente” (Canário, 2013, p.77) é que integra e articula diversos níveis da ação educativa. Desse modo, conduz o processo educativo como um *continuum*:

Um nível *formal* de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação; (...) Um nível *não formal* caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas ‘à medida’ de contextos e públicos singulares. É justamente no campo da educação dos adultos, em regra mais activamente refractários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver; (...) Finalmente, um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas (Canário, 2013, p. 78).

Gohn (2014) também considera ser necessário distinguir e demarcar seus campos de atuação e diferenças para poder definir cada uma:

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia ,

sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Poderá ter ou não intencionalidades (por exemplo, educar segundo os preceitos de uma dada religião é uma intencionalidade) (Gohn, 2014, p. 40).

Percebe-se que esta compreensão insere as ações coletivas no campo da educação não formal e nos marcos de uma teoria social crítica. Um dos grandes desafios da educação não formal tem sido defini-la caracterizando-a pelo que ela é, pois usualmente, definem pelo que ela não é:

A posição mais usual é que a contrapõe a educação não-formal à educação formal/ educação escolar. Quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal (Gohn, 2014, p. 39-40).

A autora assegura que a grande diferença da educação não formal para a informal consiste na intencionalidade, na primeira “há uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal. Poderá encontrá-los em meios coletivos ou individuais” (Gohn, 2014, p. 40), a segunda refere-se ao que se “aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (Id., p. 40). A partir destas distinções, a autora expressa o seu conceito para a educação não formal:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas (Gohn, 2014, p. 40).

Com base na perspectiva de Gohn (2014), nota-se que a educação não formal, configura um processo que representa diversas dimensões, as quais envolvem: aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadão; capacitação dos indivíduos para o trabalho; aprendizagem e exercício de práticas que preparam os indivíduos para organização com objetivos comunitários em virtude da resolução de problemas coletivos cotidianos;

aprendizagem de conteúdos que possibilitam aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo sob o ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. Também representa a educação desenvolvida *na* mídia e *pela* mídia, em especial a eletrônica. Todos esses são processos caracterizados por autoaprendizagem e aprendizagem coletiva, adquiridas a partir de ações coletivas.

As práticas da educação não formal, também evidenciam a diversidade dos seus espaços de atuação e, segundo Gohn, desenvolvem-se:

Usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura (Gohn, 2014, p. 41).

O uso do termo “educação não formal” se espalhou no Brasil a partir dos anos 2000, quando inúmeras ONGs, e entidades do chamado sistema S: SENAC (Serviço Nacional do Comércio), SESC (Serviço Social do Comércio), SENAI (Serviço Social da Indústria) e SENAT (Serviço Nacional dos Transportes), desenvolveram trabalhos na área social adotando a terminologia “educação não-formal”.

Ela está nas suas práticas, nos programas, bem como em programas de conglomerados financeiros como o Instituto Itaú Cultural. Algumas das análises dos projetos sociais desenvolvidos nestes espaços e instituições relatam que o público é formado por jovens e adolescentes que também estão na escola formal, mas lá não tem horário e nem condição de desenvolver uma série de projetos, como na área de informática, da música e do esporte (Gohn, 2014, p. 41).

Tais entidades, por meio de convênios e parcerias, acabam por desenvolver projetos sociais em conjunto com as escolas. A variedade de práticas que compõe a educação não formal associa-se a empresas relacionadas ao terceiro setor, cujo desenvolvimento de programação está voltado para a área social e comunidades diversas, especialmente, em situação de vulnerabilidade social, promoção da cidadania, inclusão social, etc.

Por outro lado, “o uso da terminologia por muitas destas empresas produz um reducionismo de seu sentido e significado à medida que a educação não formal passa a ser associada a programa e projeto social para comunidades carentes” (Gohn, 2014, p. 41). Não é este o sentido que Gohn atribui ao termo: “a educação não formal não é sinônimo de

programação para pobre (Gohn, 2014, p. 41). É antes de tudo, formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos.

A educação não formal associada à perspectiva da animação sociocultural se funda no interesse em “ocupar” os “tempos livres” de forma organizada (atividades recreativas ou que ocorrem em museus, prisões, em saúde, na agricultura, etc.). Neste caso, tem uma preocupação com as finalidades educativas e as intencionalidades. Possui uma dimensão de controle, que tanto pode se caracterizar como instrumento de regulação da sociedade, numa lógica da adaptação, adequação quanto adquirir uma função “ortopédica”, ou seja, se firmar como mecanismo de reinserção social.

Simultaneamente, evidencia-se que é forte a presença da educação não formal com função social educativa e, desta forma intencional, tal qual a escola. Mesmo assim, não deve ser definida como complementar, nem como residual à educação formal. Deve ser compreendida pelo que se propõe realizar, pois o espaço que ocupa, é próprio a ela.

Este entendimento reforça as críticas sobre os limites da forma escolar e a “ilusão” que lhe atribui, por situar-se “fora do espaço e do tempo, sociais e históricos” (Canário, 2013, p. 96), atribuindo à realidade educativa uma uniformidade e uma regularidade, “numa lógica de funcionamento baseada na repetição” (Canário, 2013, p. 96).

Revela, que a educação não formal, caracteriza-se como uma ferramenta utilizada no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade. Ocorre tanto em espaços urbanos como rurais. Tanto em espaços institucionalizados (o interior de um conselho, por exemplo), como no interior de um movimento social, assim como em espaços sociopolíticos, como nas ONGs, fundações, museus, etc.

Em comunidades, como o caso da CRQ Batuva, tanto a educação não formal quanto a educação informal, apontam para a relevância em promover inclusão social via resgate cultural, que se expressa na diversidade de práticas, valores e experiências. Do mesmo modo, percebe-se que os contextos e situações familiares, profissionais, práticas culturais compõem um conjunto muito diversificado de aprendizagens, que se articulam, se associam, se cruzam e se mesclam. Para Canário:

Aprendem-se coisas que não são ensinadas e ensinam-se coisas que ninguém aprende. Felizmente, a maior parte das situações de aprendizagem que vivemos não são formalizadas, no sentido de obedecerem aos requisitos do modelo escolar, nem sequer deliberadas (não há consciência de que o principal objetivo seja aprender algo). A aprendizagem surge, então, como um coproduto da ação. (Canário, 2016, p. 271).

A partir do diálogo teórico, a compreensão sobre educação e formação que se sustenta, passa a ser entendida como sendo um processo global: educação formal, educação não formal e educação informal, constituído permanentemente (ao longo da vida vivida) e inerente à incompletude dos homens e mulheres, que buscam a sua completude enquanto seres históricos, culturais, sociais e políticos. Expressa-se como a totalidade subjetiva de cada indivíduo singular, uma vez que aprender diz respeito à ação dos homens e mulheres no mundo. Para Canário, “é a partir da crítica radical à forma escolar (enquanto modelo de estruturação global das práticas educativas) que podem ser criadas as condições para concretizar o princípio segundo o qual o adulto constitui o principal recurso para a sua formação” (Canário, 2013, p. 103).

Desta forma, investigar processo de educação e formação de profissionais que moram e trabalham em uma comunidade quilombola, em meio rural, é também “refletir sobre a relação mais ampla dos conhecimentos nela produzidos na diversidade cultural local” (Larchert & Oliveira, 2013, p. 50). Há que se considerar a “riqueza das situações vividas e da diversidade de desafios e exigências colocadas aos indivíduos nos diferentes contextos em que se movimentam ao longo da vida” (Cavaco, 2002, p. 76-77), tal como refere Cavaco. Daí que os termos educação e formação ao longo da vida, assumam a amplitude que este estudo requer.

### **Educação do campo: educação e formação de professores no contexto quilombola**

A introdução desta temática parte de uma breve reconstituição histórica da educação do campo no Brasil. O estudo das pesquisadoras Maria Esperança Fernandes Carneiro, Lucia Helena Rincón Afonso e Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita relembra que:

Tratando do acesso da população do campo à educação, vale lembrar que as constituições do Brasil Colônia (1824) e da Primeira República (1891), nada registram. No século XX, o 1o Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro realizado em 1923, previa a necessária existência de instituições destinadas à formação de jovens que se dedicariam à agricultura (Carneiro, Afonso, & Mesquita, 2016, p. 237).

A historicização realizada pelas autoras, revela que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola promulgada em 1946, (Decreto Lei n. 9.613, de 20 de agosto), previa “regulamentar os cursos profissionalizantes nesta área, caracterizados à época, como cursos para os filhos dos pobres”



(Coelho, 2003, citado por Carneiro, Afonso & Mesquita, 2016, p. 237) . Também trazia, o que elas consideram “um agravante de gênero” (Id., p. 237).

Assegurava igualdade de ingresso a homens e mulheres a esses cursos, porém, previa “prescrições especiais às mulheres” (id., p. 237), tais como estabelecimentos exclusivos às mulheres. Não se permitia, nestes estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes fosse “adequado”. Na execução de programas femininos estes deveriam ser guiados considerando a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar. Nos cursos de formação do primeiro ciclo deveria ser incluído “o ensino da economia rural doméstica” (p. 238). Trata-se de uma clara mostra das desigualdades de condições e de vida entre homens e mulheres, assim como, entre urbano e rural presente na legislação.

Neste ponto observa-se que houve significativo avanço no texto da legislação atual, no tocante à educação em meio rural no Brasil. Na LDB nº 9.394/96, artigo 28, consta:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Lei nº 9.394/96 [LDB] de 20 de dezembro de 1996).

A legislação atual aponta para “à realização de ações eficazes via políticas públicas educacionais que tenham a capacidade de alcançar o efeito esperado ou desejado de resgate da dívida social” (Carneiro, Afonso & Mesquita, 2016, p. 238).

No que se refere à situação de formação dos professores frente ao contexto do campo, Molina e Atunes-Rocha (2014) dissertam que a educação do campo historicamente esteve relacionada com a precariedade física, administrativa e pedagógica. Identificam a presença de

um professor qualificado na condição de “leigo”<sup>3</sup>, como indicativo da ausência ou escassez de uma formação adequada ao exercício da profissão.

À vista disso inferem que estas, dentre outras situações históricas de precarização, fundamentaram nas décadas recentes a criação de políticas públicas que incentivaram a desativação de algumas escolas rurais. Passou-se a implantar o transporte e a nucleação como forma de garantir uma escola de qualidade. Entretanto, tais políticas desconsideram as especificidades regionais, territoriais, culturais, étnicas e as lutas dos movimentos sociais, que compõem a diversidade do contexto do campo:

A tendência apontada, nas últimas décadas, foi o deslocamento dos alunos atendidos em escolas rurais para as urbanas, conforme apontam os dados sobre transporte escolar de 2004 a 2014, provocando o fechamento de inúmeras unidades escolares. Em 2014, o atendimento aos alunos da zona rural que utilizaram o transporte escolar por meio do Programa Nacional de Transporte Escolar - PNTE foi de 4.624.078 alunos e, em 2004, o atendimento era de 3.219.9754. Mais alunos atendidos pelo programa significa dizer que foram deslocados para a cidade, matriculados em escolas da rede municipal ou estadual, e, por consequência, muitas escolas rurais foram fechadas (Carneiro, Afonso, & Mesquita, 2016, p. 238).

Outra situação que também diz respeito às municipalidades refere-se à adoção de concurso como meio de ingresso para exercer a função docente, mesmo nas comunidades quilombolas. Trata-se, obviamente, de uma alternativa mais econômica em relação às despesas com a formação dos professores leigos, em contexto de trabalho. Com essas medidas um expressivo número de docentes, majoritariamente residentes no meio rural, foram afastados, dando lugar aos “concursados”, seja por não possuírem habilitação para concorrer a uma vaga ou pelas dificuldades de aprovação nos concursos, que exigiam conhecimentos que estavam fora de seus domínios.

Todavia, desde o final da década de 1980 têm sido pungentes as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais por escolas do campo e por implementação de política de formação docente voltada para o contexto do campo. Segundo Molina e Atunes-Rocha (2014), nos últimos 15 anos há uma curva crescente no que se refere à implantação de políticas públicas

---

<sup>3</sup> 1- “Leigo” no sentido de não possuir a habilitação/formação exigida na legislação para a função docente a ser exercida;

2- “Qualificado” por programas compensatórios: treinamentos, capacitações, encontros, mesmo participando destes programas, continua a pertencer a categoria “leigo” (por não possuir licenciatura exigida em Lei).

- da EJA à educação superior - nestes contextos. Foi também nestes últimos anos que algumas ações foram voltadas para a formação inicial e contínua de educadores do campo.

Em 1997 iniciou-se a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sobretudo porque educadores da reforma agrária – com apoio de universidades e entidades mundiais como UNICEF e UNESCO – concluíram ser necessária uma melhor articulação das ações em vigência, devido à grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural. Eles reclamavam da situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. Para enfrentar o problema, em 1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária efetivou a criação PRONERA, incorporado em 2001 ao INCRA.

Ressalta-se, que o PRONERA é o resultado de conquistas, das muitas lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, em ações de reconhecimento da especificidade da educação do campo realizou o seu I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária-ENERA em julho de 1997. Encontro este, histórico, que resultou na ampliação participativa da sociedade civil e contou com parcerias dos Grupos de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (BRASIL, 2004, p. 15 citado por Carneiro, Afonso & Mesquita, 2016, p. 241-242).

O Programa destina-se a apoiar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, dentre suas ações estão a formação e a capacitação dos educadores que atuam no âmbito do programa. Intervém no acesso a cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado), assim como na organização de multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias, no âmbito da animação e do desenvolvimento local.

Contudo Lima (2016) tece fortes críticas ao analisar o programa no estado de Pernambuco, pois segundo ele a EJA, em contexto rural, sofre por falta de apoio, em sua perspectiva o PRONERA revela processos mais formais e até certo ponto exógenos. Aponta também algumas dificuldades do programa, tais como: a mobilização dos analfabetos assentados, os problemas de coordenação, a baixa frequência, as elevadas taxas de abandono, o fraco envolvimento do município e as dificuldades para constituir centros de animação cultural.

É certo que nos últimos anos outra compreensão tem sido posta, pelo menos por vias documentais, no que se refere à formação e atuação dos professores das comunidades quilombolas. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, declarou que a formação dos professores das escolas quilombolas é de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, devendo:

Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) **Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização** g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Diretrizes Curriculares Nacionais [CONAE, 2010, citado por Texto - referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2011, p. 7-8, grifo nosso).

Mas será que tais proposições asseguram aos professores quilombolas, de fato, a garantia da formação “no e pelo trabalho”, mais propensa à construção de processos endógenos que exógenos? Será que a particularidade do lugar outro Batuva torna inerente à formação dos sujeitos propensa a esse tipo de processo? Ou a educação no e pelo trabalho sob maior influência da educação informal, que decorre das práticas sociais e das aprendizagens adquiridas em atividades situacionais, se sobrepõe à educação para o trabalho?

Acolhe-se o posicionamento ampliado de Canário para a compreensão da educação e formação no e pelo trabalho:

construir um novo sentido para a educação e a formação implica repensar as finalidades da formação (não se trata de uma preparação para o trabalho, mas sim de um processo de aprendizagem no e pelo trabalho). Implica também repensar a articulação entre o trabalho e o tempo de lazer” (Canário, 2013, p. 90).

## CAPÍTULO II - OPÇÃO METODOLÓGICA: A MEMÓRIA, O TEMPO E A PALAVRA AUTOBIOGRAFADA

*Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana (Paulo Freire, 2015)*

### **A investigação qualitativa numa perspectiva autobiográfica**

A investigação realizada assenta no paradigma interpretativo, numa abordagem metodológica qualitativa e numa perspectiva autobiográfica e visa responder à seguinte questão orientadora: como os professores da Comunidade Remanescente do Quilombo Batuva autobiografam a trajetória de educação e formação? A intenção é obter uma compreensão acerca do modo como os professores expressam o próprio entendimento em relação às suas trajetórias de educação e formação ao longo do percurso da vida, em suas singularidades e suas relações com os contextos físicos, simbólicos e histórico-sociais.

Para Bogdan e Biklen, “(...) os locais devem ser compreendidos no contexto das histórias, das instituições a que pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). O contexto deste estudo encontra-se tatuado pela especificidade da comunidade rural quilombola Batuva, comunidades tradicionais circunvizinhas, conjugado com áreas de preservação ambiental. É isto tudo que caracteriza “a multiplicidade de etnias, culturas e paisagem” (Ferrari, 2016, p. 706), que o município de Guaraqueçaba representa e onde se situa Batuva.

A compreensão apontada pelos autores permite admitir que as autobiografias, ao mesmo tempo em que revelam experiências individuais, podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e a representação que têm de si mesmos e das suas realidades objetivas, ou seja:

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...], nem o de uma reação a um estímulo exterior determinado. [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos [com] um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre nem imagens de, mas como teorias, como ciências coletivas *sui generis*, destinadas à interpretação e à construção da realidade. (Moscovici e Nemeth, 1974 citado por Arruda, 2002, p. 137-138).

Este fragmento de diálogo com Arruda (2002), acerca do conceito de representação social, mostrou-se profícuo para auxiliar na compreensão deste estudo, uma vez que abarca o conhecimento concreto, a experiência vivida e reconhece a possibilidade de diversas racionalidades. Também se adequa às características multifacetadas de grupos sociais ou formas de conhecer e lidar com o saber. Sujeitos e grupos diferentes têm também visões diferentes de um mesmo objeto.

Esta investigação defende que o objeto deve ser compreendido a partir da relação entre os sujeitos e o seu contexto, significa que esta investigação está pautada na linguagem do outro sobre si e na escuta atenta, posterior escrita e interpretação da investigadora sobre outrem. Para Bogdan e Biklen, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Creswell (2014) entende que a investigação qualitativa em uma perspectiva autobiográfica consiste no relato de vida de um indivíduo, sendo sua marca a história pessoal. Em geral ocorre quando o investigador utiliza uma coleta primária de dados, como no caso da entrevista narrativa, mas também é possível utilizar para compor os dados empíricos fontes, tais como, os “documentos de vida”: autobiografias escritas, memoriais, diários, entre outros.

Na constatação de Hernández (2005) “a técnica de escrever histórias da vida e histórias de vida é inserida em uma metodologia mais ampla chamada de método biográfico” (Hernández, 2005, p.100)<sup>4</sup> se constituindo em diversas compreensões. Nesta direção Gomes (2015) imprime o quão amplo pode ser o campo no qual as narrativas estão inseridas devido a sua amplitude, pois para ela, assumem diferentes nomeações, por exemplo: “histórias de vida”, “escrita do eu”, “escrita de si”, “memoriais”, “(auto)biografias”, “relato de memória”, entre outras.

Entre as várias designações observadas optou-se pelo termo autobiografia. A própria composição e decomposição da “palavra em si”: *bio* (vida), *grafia* (escrita), *auto* (*a si mesmo*), remete à perspectiva da “a escrita de si” - e se revela adequada ao enquadramento do estudo. Larossa elucida que “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos, são mais do que simplesmente palavras”

---

<sup>4</sup> “la técnica de elaboración de relatos de vida y de historias de vida se inserta en una metodología más amplia denominada el método biográfico” (Hernández, 2005, p.100). A tradução deste fragmento foi feita pela investigadora.

(Larossa, 2017, p. 18). Nomear o que fazer ou escolher o que escrever é também uma “práxis reflexiva” (id., p. 17), isto é, faz parte do entendimento da experiência dotada de sentido, não é somente uma questão semântica.

Esta escolha metodológica se mostra adequada a este estudo, cuja relevância está não apenas no processo de educação e formação dos investigados. Assume-se a proposição em que situam estes sujeitos como protagonistas dos seus discursos, no que se referem às suas percepções, às suas vivências e aos seus saberes. Trata-se da compreensão sobre a tessitura da vida vivida, narrada e escrita dos investigados, na perspectiva da trajetória educativa e formativa. Isto direciona a reflexão à escrita de si, como analisada por Foucault:

(...) constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda *akesis*: a *saber*, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de acção. Como elemento do treino de si, a escrita (...) é um operador da transformação da verdade em *ethos*” (Foucault, 1992, p. 130).

O *ethos* a que se refere Foucault, para o entendimento deste estudo, diz respeito à forma como o discurso narrativo se configura, seja pelo narrador, seja pela interlocução proposta pela investigadora. Trata-se da força ou potência do discurso. Conforme Cruz Junior (2006), associar o *ethos* à narrativa pressupõe dois discursos: o da vida privada e o da vida em sociedade (vida pública). Associar o *ethos* ao “indivíduo real”, não aponta propriamente para o sujeito ontológico, mas para o sujeito constituído por outros discursos, sob duas formas: exógena, resultante dos discursos com os quais o sujeito se relaciona; endógena, pela complexidade do indivíduo no momento que ele toma a palavra e sob as circunstâncias do momento, que no caso desta investigação, já parte da indução pela investigadora.

Outra situação posta para esta perspectiva de investigação é o ato da investigadora, a partir da narrativa oral, realizar a escrita sobre outrem. Daí também recuperar através de Foucault (1992), a escrita como exercício de “meditação”, ou seja, de pensamento, reflexão: *enquanto se pensa, se escreve, se lê*. Trata-se de encarar o objeto das conversas consigo mesmo com um outro, em direção à compreensão do discurso de outrem, nas circunstâncias em que se relaciona. Também é conceber que os discursos são constituídos *por e pelos* outros em grupo, sociedade, portanto, resultante de uma construção histórico-social.

Nesta investigação, tanto as palavras dos sujeitos que participam do estudo quanto as da investigadora encontram-se imbricadas. Trazendo à luz os pressupostos teóricos de Jorge Larossa para corroborar este diálogo e validar esta proposição:

o homem é um vivente com palavra (...) está tecido de palavras (...) Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas” (Larossa, 2017, p. 17).

Significa entender a narrativa como processo social que “não são os traços sociológicos empíricos — classe social, idade, sexo, profissão — mas as formações imaginárias que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso” (Orlandi, 1994, p. 56). É perceber que a ideologia é “constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação” (Larossa, 2017, p. 56).

Conceber o sujeito com sua linguagem é levar em conta “tanto a constituição dos sujeitos, como dos sentidos afetados pela ideologia (e pelo inconsciente).” (Larossa, 2017, p. 56). Para Arruda, significa compreender “a importância das dimensões subjetiva, afetiva e cultural na construção do saber e nas ações humanas, e a importância de considerá-las na construção do conhecimento e no fazer científico” (Arruda, 2002, p. 133). Daí que tanto os sujeitos inseridos na CRQ Batuva pela componente social “dentro” (pertencimento por territorialidade/ancestralidade e origem étnico-racial) quanto pela componente “fora” (agregado a ela) são sujeitos com suas linguagens e representações próprias. Abordar esta “diferença” permite uma compreensão mais alargada dos discursos sobre o objeto e o contexto.

Outra particularidade constitutiva das narrativas autobiográficas tem a ver com a *memória* e o *tempo*: “sobre o tempo que não para de mover-se” (Deleuze, 2015, p. 83). O fundamento do tempo é a memória que Deleuze expressa da seguinte forma: “a memória é a síntese fundamental do tempo que constitui o ser do passado o que faz passar o presente” (Ibid.), em que o passado se encontra encerrado entre dois presentes: “aquele que ele foi e em relação ao qual ele é passado” (ibid.). Assim, pode-se dizer que a palavra é o “tecido” da memória, que confere forma à tríade: *memória-tempo-palavra* que para este estudo constitui o composto das narrativas.

Batuva é um espaço no qual circulam e se entrecruzam memórias. Memórias oficiais e memórias não oficiais. Memórias reconhecidas historicamente e memórias desconhecidas perdidas na densa mata. A memória é o espaço onde se entrecruzam, de modo distante, a vida das comunidades que habitam o longínquo território chamado Batuva. (Ferrari, 2016, p. 707).

Por esta razão justifica-se para além da técnica primária de coleta de dados, considerar autobiografias e relatos escritos de outros sujeitos para entrelaçar o campo do estudo e do



contexto, uma vez que perceber como o objeto desta investigação tem sido autobiografado e/ou relatado, possibilita conhecer também a história social no espaço-tempo da comunidade e sua relação com os sujeitos. Segundo Pineau, o indivíduo ao narrar sobre os “acontecimentos da vida depois de tê-los vivido, tenta-se compreendê-los e aplicar a si próprio o seu poder de formação” (Pineau, 1985, p. 76).

Para Ferrarotti (2008), é necessário pensar a biografia individual a partir da perspectiva do indivíduo em seu contexto social imediato e o contexto de seu contexto, tanto físico, quanto simbólico, pela sucessão cronológica de seu impacto em diferentes mediações: família, grupos de pares, amigos, chefes etc. Para ele as pessoas individuais evidenciam-se autorreferentes (*self-objecting*), condicionadas por suas relações humanas, na medida em que cada um, lê o grupo a partir de sua perspectiva individual. Para Bogdan e Biklen, o *self* é percebido numa perspectiva interacionista: “o *self* é a definição que as pessoas constroem (através da interação com os outros) sobre quem são” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 57). Então, o *self* também é uma construção social.

Estes referenciais cumprem o propósito de direcionar a organização das reflexões em torno do objeto e das subjetividades inerentes a esta metodologia. Esta abordagem se afasta da metodologia quantitativa e experimental ao “atribuir à subjectividade um valor de conhecimento” (Ferrarotti, 2010, p. 36). Privilegia a interpretação na procura de significados, mais do que uma experimentação à procura de leis para legitimar algo. Em conformidade com Pasce e Abreu, “questiona a premissa positivista de que o pesquisador deve buscar a neutralidade, salientando que tal premissa não considera as crenças e os valores presentes nos pensamentos e nas ações do investigador” (Pasce & Abreu, 2013, p. 23).

Bueno (2002), ao analisar a epistemologia da autobiografia na perspectiva de Ferrarotti (2008), recupera a ênfase dada por ele quanto à prevalência da subjetividade. Ressalta que possui vários níveis:

primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra”; se orais, das interações entre o observador e o observado. Tais valores, como se pode depreender, não cabem dentro da lógica do método experimental (Bueno, 2002, p. 17-18).

Ferrarotti (2008) entende que cada sujeito se totaliza ao mesmo tempo através da universalidade singular da sua história, da sua humanidade única, como também se expressa através das relações dialéticas mediadas pela sociedade. Consoante Bueno “a subjetividade

constitui dentro desse quadro uma via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social” (Bueno, p. 2002, p. 20). A abordagem autobiográfica deve também ter em conta a referência de Ferrarotti sobre a importância dos grupos primários, a família, os pares de grupos de vizinhança e outros, pois:

cada um deles lê o grupo a partir de sua perspectiva individual” e, deste modo, define “o campo social onde coexistem indissolivelmente a totalização do seu contexto social e a totalização que desta totalização do grupo opera individualmente cada um dos seus membros” (Bueno, 2002 p. 20).

Para Ferrarotti (2008), o grupo primário ocupa um espaço crucial no sistema de mediações que caracteriza a interconexão da biografia com uma estrutura social, ou entre a história individual e a história social.

Ferrarotti (2008) e Bueno (2002) também auxiliam a explicitar a abordagem da representatividade, uma vez que neste estudo se considera o sujeito como um todo. a dialética “pessoal-social” se entrelaça, sem que o objetivo principal seja com as generalizações:

Apelar para a representatividade da biografia significa negar o caráter histórico do método – uma vez que se trata da história de uma vida – e o pressuposto da subjetividade nele contido. Escolhidas a priori, com base em critérios preestabelecidos, as biografias assim utilizadas não são tomadas como fontes para novos conhecimentos, mas sim para descrever ou verificar aquilo que já está contido no modelo formal. (Bueno, 2002, p. 18).

Ferrarotti (2008) sublinha que só a razão dialética permite interpretar a objetividade de um pedaço de história social com base na subjetividade de uma história individual. Este entendimento é relevante para ajudar a fundamentar a escolha do método autobiográfico e a subjetividade como abordagens desta investigação.

### **Pressupostos metodológicos da investigação na perspectiva autobiográfica**

A perspectiva autobiográfica adquire sua forma ao se propor analisar as autobiografias centradas no processo de educação e formação dos professores da CRQ Batuva. Daí a necessidade de incorporar fontes de entrelaçamento discursivo das autobiografias construídas no estudo de campo com relatos, memórias, histórias pessoais (autobiografias escritas), intrínsecos ao contexto e as representações sociais dos sujeitos investigados.

A percepção de que a CRQ Batuva, de certa forma, mantém-se menos suscetível à velocidade dos acontecimentos, influência do consumismo e obsessão pela novidade, que são inerentes ao mundo moderno, configura o que Larossa (2017) e Benjamin (1987) consideram como impedimento para conexões significativas entre os acontecimentos. Para eles reflete também na fixação de memórias, pois “cada acontecimento “é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita (...)” (Larossa, 2017, p. 23). Segundo Benjamin (1987), é a narrativa que resguarda o desaparecimento do narrador como sujeito não só de informação, mas de experiência e de sabedoria, “se a arte narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declive. (Benjamin, 1987, p. 203).

O isolamento ao qual foram submetidos os sujeitos da CRQ Batuva propiciou um exercício de escrita pessoal, de transmitir e receber notícias, relatar a cotidianidade, repassar saberes ancestrais – receitas, práticas religiosas, de cultivo, entre outros. Esta situação para Adorno (1995), assegura a elaboração do passado. É essencialmente uma inflexão em direção ao sujeito, reforçando a “autoconsciência” - que reforça o Eu - ou como refere Foucault (1992) uma inflexão como exercício do pensamento sobre si mesmo ao estabelecer uma inter-relação com os outros em face da realidade objetiva.

Ao inclinar o diálogo teórico para Freire, realidade-mundo é parte do movimento das relações homens-mundo:

Não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram imersos, ora emersos, ora insertados (Freire, 2015, p. 103).

Foi ao longo desse processo reflexivo, Eu- investigadora, teorização, sujeitos da investigação e o contexto do objeto de estudo, que o objetivo geral se consolidou, explicitado da seguinte forma e propósito: analisar e interpretar as autobiografias dos professores da Comunidade Remanescente do Quilombo Batuva, acerca do seu processo de educação e formação.

Contudo, é na definição dos objetivos específicos, que a direção do estudo efetivamente se expressa:

- 1- Interpretar como ocorre o processo de educação e formação dos professores da CRQ Batuva ao longo da vida, considerando a diversidade e complexidade do campo da educação de adultos, da educação formal, educação não formal e educação informal;

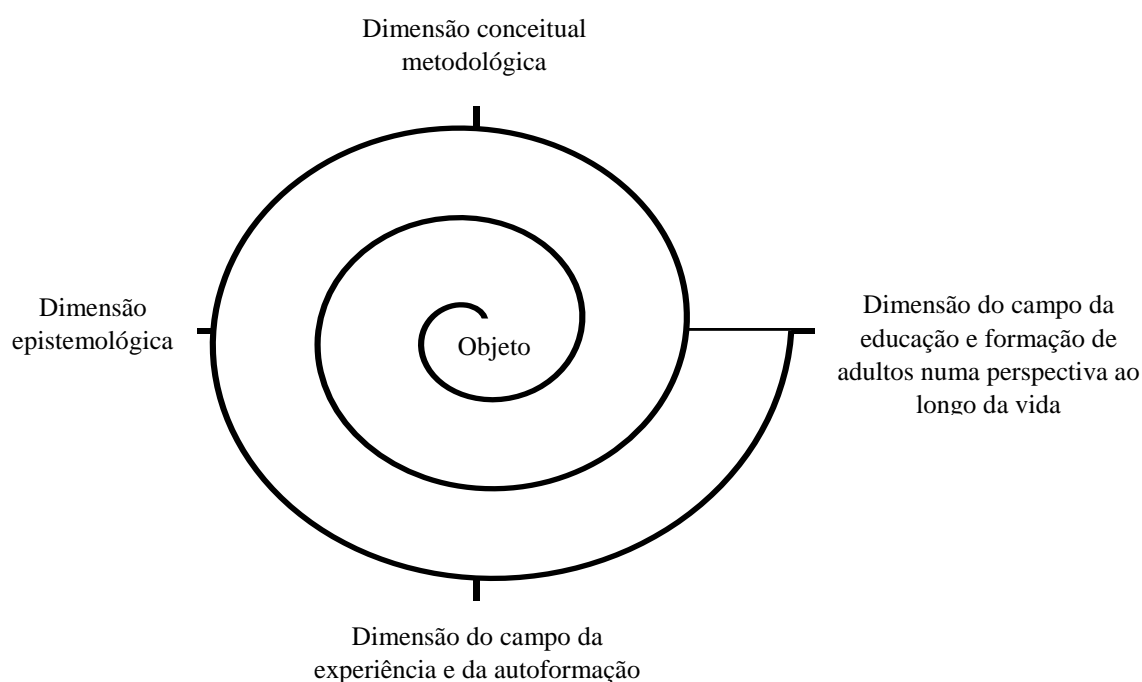
- 2- Analisar a forma como os professores da CRQ Batuva autobiografam seu processo formação, autoformação e experiência;
- 3- Identificar como ocorre o processo de educação e formação dos professores da CRQ Batuva, *no e pelo* trabalho e no contexto da educação do campo.

Esta investigação baseia-se no diálogo autor-contador e na escuta atenta leitor-escritor, em um pensar-narrar mediado pelas representações subjetivas e intersubjetivas do contexto inerentes ao recorte da investigação, cujo fio condutor postula ser guiado pela investigadora.

Para tanto foram concebidas quatro dimensões não estanques, que se articulam numa “espiral” - do grego *speira*, refere-se a algo retorcido, “volteando” - criada por Arquimedes. Buratto (2012) ao adotar a espiral com ênfase em narrativas subjetivas, analisa o “Círculo de Arquimedes” na perspectiva do conhecimento ao envolver contexto, ação e credibilidade ao narrar aos outros as próprias histórias, “de maneiras diversas, de criações diversas, de percepções diversas, de motivações diversas, de potencialidades diversas...” (Buratto, 2012, p. 195).

A figura ao ser lançada à linguagem geométrica define-se como uma figura plana, que gira em torno de um ponto central chamado polo – ora aproximando-se, ora distanciando-se dele – que na perspectiva narrativa de Buratto, inclina-se às abordagens subjetivas e contextuais:

Figura 1: “espiral de Arquimedes” (adaptada pela investigadora)



A representação desta figura ajuda a fazer a analogia que toma como ponto central deste estudo, o objeto (o polo). A compreensão do *self*, as subjetividades e o contexto se refletem no “voltar” da espiral devido à sua totalidade complexa e dialética.

Trazer a figura para contextualizar é trazer a intenção da palavra, é entender que o significado dado à palavra que se escolhe usar, imprime também a ênfase em como as palavras se intencionam. Uma vez que este estudo se centra na metodologia autobiográfica, optar pela palavra “*espiral*” para abordar as articulações entre as dimensões é dar outro significado à construção do conhecimento.

Também foi a proposição de que a amplitude do campo deste estudo demanda uma delimitação que ratificou estabelecer como parâmetro para encadear a abordagem do estudo estas quatro dimensões, assim explicitadas:

*Dimensão conceitual-metodológica:* destina-se a revelar e/ou conceituar as perspectivas do objeto de estudo, no campo desta investigação, no intuito de gerar conhecimento;

*Dimensão epistemológica:* tem o propósito de dar sentido ao objeto e à constituição do saber e do conhecimento teórico em torno deste, intrinsecamente vinculado à subjetividade e ao contexto;

*Dimensão do campo da experiência e da autoformação:* procura identificar e analisar a experiência numa perspectiva do sujeito singular que só tem sentido na sua própria existência, “irrepetível”, uma vez que, “somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo” (Larossa, 2017, p. 32). Propõe-se compreender se a autoformação se concretiza na apropriação de cada um por seu próprio poder de formação, mediante um campo dialético de tensões tridimensional: a heteroformação que se refere às ações dos outros; a ecoformação que diz respeito ao meio ambiente e a autoformação (poliforma e interacional).

*Dimensão do campo da educação e formação de adultos numa perspectiva ao longo da vida:* considera a educação (formal, não formal e informal) e a formação *no* e *pelo* trabalho. Propõe identificar e compreender o percurso de educação e formação e o contexto dos sujeitos investigados, assim como os contornos da educação e formação numa perspectiva profissional, interligado ao contexto de trabalho em meio rural (educação do campo). Acolhe como aspecto fundante a educação ao longo da vida, para ancorar toda a diversidade das práticas educativas e formativas dos investigados.

## Procedimentos metodológicos da coleta de dados

Escolher o método autobiográfico, cujo objeto central é a investigação qualitativa, requer admitir a sua “potencialidade heurística e formativa” (Amado & Ferreira, 2013, p. 173), e aceitar o pressuposto que “narrar não é descrever: é reescrever” (ibid.). Para esta escolha foi necessário percorrer o caminho do amplo entendimento do método autobiográfico, até se chegar a “escrita de si”, assim compreendida: autor-contador, autor-escritor, autor-leitor, em um pensar-narrar, ler-escrever, mediado pelas representações subjetivas e intersubjetivas do contexto.

Para Abrahão (2003), o método autobiográfico se constitui dentre outros elementos, pelo uso de narrativas por solicitação de um investigador, que estabelece entre o investigador e o entrevistado uma forma peculiar de intercâmbio. Constitui todo o processo de investigação e é, fundamentalmente uma relação intersubjetiva. Nesta investigação tanto a memória individual oral quanto as narrativas escritas encontram-se imbricadas, a partir da tessitura de três processos de produção e obtenção de informações e dados necessários à investigação.

O primeiro refere-se ao aspecto metodológico no qual as narrativas autobiográficas são produzidas por solicitação da investigadora. As entrevistas iniciam-se pela questão de partida para, posteriormente, se constituírem numa escrita de outrem (pela investigadora), no quadro de uma escrita *Ipsis litteris* (transcrição) da narrativa oral. Para Bueno:

Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém (...) tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica (...). (Bueno, 2002, p. 20).

O segundo diz respeito ao aspecto metodológico que comporta o estudo das fontes - relatos, autobiografias escritas e outros documentos. Neste caso, trata-se da escrita do sujeito-objeto que se observa e reflete sobre si. Para Benjamin: “as melhores narrativas são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1987, p. 198).

O terceiro aspecto metodológico é sobre a narrativa e inserção da própria investigadora no ato de investigar, mediante concreta situação de contato e entrevista, em reciprocidade e como condição para a reflexão – escuta, leitura, escrita de outrem e de si e a difícil tarefa de

evitar que a narrativa se vincule tão somente à informação, pois segundo Benjamin, “a razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (Benjamin, 1987, p. 203). Assim “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (Ibid., p. 203), pelo que é da substância da vida vivida que são feitas as histórias.

Clandinin e Connely (2000) referem-se a um processo de colaboração mútua entre investigador e entrevistado, no intuito de coletar histórias sobre determinado tema no qual o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. Segundo eles, as histórias podem ser obtidas por intermédio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo. Estas compreensões postas pelos autores fundamentaram o recurso a fontes tais como relatos, autobiografias escritas e notas de campo nesta investigação.

Ressalta-se que as fecundas reflexões e diálogos com os autores mencionados permitiram cimentar a escolha desta abordagem, ou seja, estes autores ajudaram criar o “potencial para constituir uma pista” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49), para estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto deste estudo por meio do discurso subjetivo.

#### *Caracterização das participantes do estudo de campo*

As participantes do estudo empírico são duas professoras que atuam na “*Escola Municipal Rural Juvenal Xavier*”, a única escola que há na CRQ Batuva. Cabe esclarecer que as duas professoras correspondem ao total de professores ativos na escola. Optou-se por caracterizar o perfil das investigadas pela componente social “dentro” e “fora”, ou seja, pelo sentimento de pertença. O sentimento de pertença “dentro” permite entender a inserção no contexto da comunidade Batuva por vínculo territorial e ancestral enquanto o sentimento de pertença “fora”, diz respeito ao pertencimento que ocorreu pelo vínculo de trabalho.

A compreensão posta por Rocha (2015) e Ferrari (2016), acerca do sentimento de pertença dos sujeitos da CRQ Batuva, auxilia nessa compreensão. Trata-se de “um significante que funciona como aglutinante, há quem pertence à ‘comunidade’ e quem não, constituindo um dentro e um fora dela” (Rocha. 2015, p. 23). Também foi possível estabelecer características quanto à idade, grau de instrução e tempo de exercício profissional na docência.

*As entrevistas: as memórias discursivas de si*

As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado na “*Escola Municipal Rural Juvenal Xavier*”, com prévio consentimento das entrevistadas e segundo as normas éticas para investigação da Universidade de Lisboa. Os procedimentos seguiram as etapas definidas, *a priori*. Primeiro a técnica da entrevista autobiográfica, estruturada no âmbito da investigação de natureza qualitativa, cumpriu à necessidade de abordar a singularidades das investigadas. Por princípio, evitou-se o esquema pergunta-resposta.

Segundo foi assumido o propósito de formular uma questão que pudesse ser suficientemente ampla para iniciar o diálogo, evitando formulações indexadas quanto a datas, nomes, lugares, intencionando que estes dados pudessem ser recuperados pelas investigadas durante suas narrativas. Terceiro, durante as entrevistas procurou-se evitar fazer interrupções, adotando posturas não verbais (“hã”, “sim”, “tá”, “aceno com a cabeça”, etc.) para dar continuidade à narrativa. Esperou-se pelos sinais de conclusão para, só então, a investigadora questionar: “é tudo que gostaria de dizer?” “Há algo mais que gostaria de acrescentar?...”

Em alguns momentos fez-se necessário religar o gravador, quando parecia haver uma finalização, mas que em seguida os discursos eram retomados, para não perder detalhes das narrativas e/ou dados significativos para posterior análise. Quarto, etapa conclusiva, momento em que o gravador foi desligado. Na sequência foram feitas algumas indagações acerca de esclarecimentos julgados inevitáveis. Manteve-se a intenção de resguardar ao máximo a essência das narrativas e de imediato, o registro das respostas no caderno de anotações, tendo em vista a análise subsequente.

Na conversa inicial com as entrevistadas explicou-se o contexto, a intenção, os objetivos e finalidades do estudo de campo, assim como o pedido de colaboração e autorização para usar o gravador. Assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, havia uma preocupação (da investigadora) para que as narrativas transcorressem da forma mais espontânea possível, pois acreditava-se que uso do gravador poderia trazer algum desconforto, e que uma conversa “informal” poderia ser mais confortável. O *Guião* com a questão de partida e possíveis arguições ao final das entrevistas cumpriu o papel de memória *da e pela* investigadora e permitiu evitar frequentes intervenções durante as entrevistas.

Os dados das audiograções foram posteriormente transcritos na íntegra e num segundo momento enviados às entrevistadas, inclusive com as questões que foram feitas ao final das entrevistas para, caso desejassem complementar, comentar, discordar e com o intuito de garantir de alguma forma a validação do registro transcrito. Posteriormente, o conteúdo das



autobiografias foi analisado e interpretado à luz do enquadramento teórico-metodológico pertinente.

*Procedimentos do estudo da escrita de si: registros autobiográficos e outros relatos*

O estudo autobiográfico foi desenhado a partir de registros autobiográficos, memórias e relatos inseridos em estudos teóricos sobre o professor quilombola, atualmente aposentado, Ilton Gonçalves. Foram inúmeras referências a ele externadas durante a exploração do campo empírico, o que despertou o interesse em conhecer a sua escrita. Percebeu-se *que* a escrita de si, subjetividade e representação social deste sujeito, encontram-se intimamente relacionadas com a história do lugar – território Batuva – e seu profundo sentimento de pertença a este local. Ressalta-se que ele é o único professor no espaço-tempo da CRQ Batuva que, pela reivindicação e sentimento de pertença, pode ser caracterizado como quilombola. Daí a importância e justificativa de inseri-lo no estudo.

A autobiografia escrita de Ilton Gonçalves publicada no livro “Minha triste alegre história de vida” e alguns de seus relatos abordados na produção teórica de Pereira (2015), projetaram estes documentos para além do registro histórico-social e subjetivo. Estas “escritas de si”, ampliaram a compreensão do espaço-tempo de conhecimento da perspectiva da investigação, a fim de desvendar possíveis aspectos que se interseccionam ao processo formativo das entrevistadas.

Também foram incorporadas ao estudo as produções autobiográficas de autores como José Saramago (2006), “As pequenas memórias”; Paulo Freire (2000), “A sombra desta mangueira”; Franz Kafka (2017), “Carta ao pai”. Estas “escritas de si” contribuíram para ampliar a compreensão da subjetividade no processo autobiográfico, permitindo que as reflexões da investigadora sobre a leitura de tais documentos pudessem, por vezes, entrelaçarem-se à perspectiva da investigação.

De certa forma, estes documentos permitiram traçar uma perspectiva longitudinal do objeto, da compreensão do contexto e das relações sociais e interpessoais que se estabelecem na CRQ Batuva. Trata-se de aceitar que constituir o presente é também elaborar o passado ou como refere Larossa: “o presente não é um ponto no tempo e tampouco é um mero transcorrer, que para consciência de si no tempo presente é sempre consciência de quem somos nesse preciso momento” (Larossa, 2003, p. 14).

Assim, o estudo do registro autobiográfico de Ilton Gonçalves, outros relatos seus e as produções supracitadas, além de contribuir para a posterior interpretação dos dados,

proporcionaram um momento formativo (também para a investigadora), sobre o próprio ato de investigar, ao interpelar a “intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido” (Josso, 2002, p. 16). Efetivamente, porque pôde alargar a compreensão da autobiografia para a “dimensão formativa no ato de investigar” (Canário, 2013; Josso, 2002; Nóvoa, 1988).

Este estudo dos registros autobiográficos, não só se entrelaçam às autobiografias produzidas, como também insere a investigadora no contexto da investigação, pois ao ler-refletir-escrever sobre a escrita de outrem, remete a investigação à subjetividade de quem investiga, num distanciamento do contexto palavra-tempo-memória.

Para Benjamin (1987), as narrativas têm o poder de expressar-se para cada leitor de forma diferente e única, o que corrobora a perspectiva da intersubjetividade entre os sujeitos. Segundo Foucault, trata-se de subjetivar fragmentos por intermédio da subjetivação no exercício da escrita pessoal:

(...) sua constituição (e, portanto, no próprio gesto de escrever), da sua consulta (e portanto nas respectivas leituras e releitura) (...) o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’(...) ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional (Foucault, 1992, p. 133).

#### *As Conversas: “dois dedos de prosa”*

As conversas não diretivas cumpriram funções relevantes durante o estudo de campo, primeiro, durante as entrevistas, antes ou após sua realização, informações surgiram espontaneamente, algumas logo anotadas, outras só mais tarde recuperadas pela memória. Segundo, porque foram fundamentais para inserir as autobiografias, os relatos e as memórias escritas constituídas em outro espaço-tempo no presente e no contexto da investigação empírica.

Após ler os documentos e a escrita de si do professor Ilton Gonçalves, incluindo a conversa com ele, oportunizou situar as indagações subjetivas incutidas pela investigadora. Possibilitou intersubjetivar a leitura e reflexão sobre a escrita de outrem perante o objeto. Cabe acrescentar que também houve um momento de conversa com o professor Antônio (irmão de Ilton Gonçalves), atualmente professor e presidente da “CRQ Rio Verde” (comunidade vizinha à Batuva). Antônio contribuiu com um relato para livro “Minha triste e alegre história de vida” de Ilton Gonçalves, ao expor a superação das suas dificuldades pessoais, culminante com o seu

processo de alfabetização, em que a ação docente leiga (ainda na infância) de Ilton Gonçalves desempenhou importante papel.

O diálogo com estes sujeitos permitiu alargar compreensões sobre ambos, lacunas foram esclarecidas e perspectivas significativas foram acrescentadas à trama do contexto e dos discursos.

*O caderno de notas: a investigação e o íntimo no diário de campo*

O primeiro elemento do diário de campo pode-se dizer que foi a observação, os sentidos determinaram a obtenção dos aspectos da realidade ao ver, ouvir, tentar compreender e interpretar contatos, comportamentos, contexto físico, particularidades, entre outros. Contudo, manteve-se uma postura não participante da investigadora, não consistiu interesse para este estudo integrar-se na comunidade. Decidiu-se pela liberdade de observação com a intenção de elaborar a compreensão subjetiva do objeto e seu contexto pela investigadora.

O segundo elemento refere-se à escrita do que foi observado, por se tratar de um estudo autobiográfico, o diário de campo também assumiu a configuração de um diário autobiográfico da investigadora no qual foram “depositados os humores e as emoções” (Weber, 2009, p. 158) de sua autora, tendo em vista duas facetas: a investigação, isto é, o que se refere ao registro das conversas em face do enquadramento teórico da investigação e das autobiografias constituídas. Assim como o registro e as impressões sobre o itinerário percorrido até se chegar ao lugar do estudo. A segunda faceta diz respeito ao íntimo, ou seja, as reflexões, as impressões, as representações que suscitaram, impregnadas, portanto pela subjetividade da investigadora.

O sentido atribuído por Foucault (1992) ao analisar os registros dos cadernos de notas de outrora - “*hypomnemata*” (Id., p. 136) –, numa perspectiva técnica, revela que a *hypomnemata* poderia ser livros de apontamentos, registros públicos, cadernos de anotações pessoais. Registros que não deveriam ser encarados como simples auxiliares da memória para serem consultados de vez em quando, tampouco “substituir-se à recordação porventura desvanecida” (Ibid., p. 36), eles constituem um material de enquadramento para exercícios a serem efetuados constantemente, ou seja, ler, reler, meditar. O objetivo era tê-los à mão, trazê-los à consciência para utilizar tão logo na ação, sobretudo configurando uma função técnica.

Importante destacar que Foucault refere-se a estes escritos não como uma narrativa de si mesmo. Trata-se de captar o que foi dito e reunir aquilo que foi ouvido e transmitido seja pela audição ou pela leitura. Constituíam um meio para estabelecer uma relação de si, consigo tão adequada e completa quanto possível.

Esta perspectiva da análise histórica da escrita por Foucault (1992) auxiliou na intenção dos registros feitos no caderno de notas durante e depois do estudo de campo. Em consonância ao que se refere no íntimo à subjetividade de quem escreve o que vê, o que ouve, sem intenção de desocultar-se. Em suas palavras: “o escritor constitui a sua própria identidade mediante essa recoleção das coisas ditas” (Foucault, 1992, p. 143-144). Florence Weber (2009) distingue três tipos de diários de campo:

Eu distinguirei três tipos de diários: um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa, tal como poderia desenvolver um historiador ou um filósofo; e um “diário íntimo”. Nesse último caso, conforme o modelo dos diários autobiográficos em que são depositados os humores e as emoções de seu autor (Weber, 2009, p. 158).

### **O local: o “espaço-outro” Bатуva**

Por considerar que a problemática da investigação não pode ser descontextualizada, posto que os percursos de vida e formação dos sujeitos estão vinculados aos contextos histórico-social, econômico, político e territorial, traçou-se um panorama do geral, dos locais e dos sujeitos inerentes ao estudo, a fim de perceber adequadamente, a especificidade do contexto da (CRQ) Bатуva, assim como compreender as falas ditas no intenso agora sobre suas lembranças, pelos quais entrelaçam as palavras, o tempo e o caminho percorridos, concernente aos processos de educação e formação.

Nóvoa (1988) atribui sentido a uma forma de organização para investigação de caráter biográfico, que contemple as subjetividades, intersubjetividades e contextos. Para ele trata-se de construir narrativas que permitam estruturar o mapa de relações: identificar as pessoas que influenciaram na trajetória de vida e perceber o contexto social e simbólico (espaços e meios sociais) ligados às instituições, locais físicos e espaços sociais que desempenham papel formador e de representação da realidade. Entende que esta forma de organização permite perceber como se relaciona o percurso escolar (educação formal, a educação não formal e informal). Ferrarotti (2008), também entende necessário pensar a biografia individual/autobiografia, a partir da perspectiva do indivíduo em seu contexto social imediato e o contexto de seu contexto, seja ele físico ou simbólico.

Para Pasce e Abreu (2013), na investigação qualitativa: “descrever significa assumir a ideia de que os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números” (Pasce & Abreu, 2013, p. 27). Em razão disso, optou-se também, por costurar o texto com

imagens obtidas em campo e/ou outras que puderam ilustrar a cartografia social do contexto local e as palavras intencionadas.

*Definição de termos: Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) e Quilombolas*

A primeira definição em documento oficial acerca do termo “Quilombo” remonta a 1740. De acordo com Moura (2004), em resposta ao Rei de Portugal, o Conselho Ultramarino definiu Quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Freitas, 1982 citado por Moura, 2004, p. 335). Segundo ele esta definição foi por muito tempo adotada. No presente foi alterada, sobretudo porque tal definição admite as comunidades quilombolas somente a partir de escravos fugitivos e longe dos domínios e das grandes propriedades. A conceituação atual testifica tais comunidades pela via do sentimento de pertença, por práticas sociais ancestrais preservadas, por lutas travadas nos movimentos negros.

Para Lima Filho e Araujo (2007), o termo “remanescente de quilombo” ou “terra de preto” indica a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos, é utilizado para designar um legado, uma herança cultural e material, que confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico, esse sentimento de pertença a um grupo e a uma terra é também uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade e constitui-se sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam.

Esta terminologia surgiu durante a Assembleia Constituinte de 1988 e “(...) alude a uma ‘dívida’ que a nação brasileira teria para com os afro-brasileiros em consequência da escravidão, não exclusivamente para falar em propriedade fundiária” (Lima Filho & Araujo, 2007, p. 6), mas uma discussão mais ampla travada nos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta *anti-racismo*.

De acordo com o relatório da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2013), a estimativa é de que há no Brasil cerca de 214 mil famílias, 1,17 milhão de quilombolas vivendo em meio rural. Dos quais 92,1% se autodeclaram pretos ou pardos. Existem também, 2.197 comunidades reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro. São 2.040 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), sendo 63% delas no Nordeste.

No estado do Paraná, onde se insere a CRQ estudada, o Relatório do Grupo de Trabalho Clóvis Moura (2008) que mapeou as comunidades no Estado, identificou 86 comunidades quilombolas que em geral vivem da agricultura de subsistência, como é o caso da CRQ Batuva.

### *O lócus da investigação*

Para a coleta dos dados empíricos foram utilizados os seguintes critérios para a definição da comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ): localizar-se em zona rural de difícil acesso (isolamento); possuir características de preservação de práticas sociais ancestrais e forte laço de pertença. No que se refere a estes critérios, tanto a comunicação quanto os acessos foram dificultosos: estradas não pavimentadas, hospedagem, meios de comunicação e condições climáticas desfavoráveis. Portanto, foram condições adversas enfrentadas para a concretização deste estudo, conforme evidenciado no relato (da investigadora), que segue.

Os contatos com as comunidades iniciaram-se em agosto de 2017. A intenção era começar as visitas no mês de setembro, todavia, este foi um mês de chuvas intensas nestas regiões do estado do Paraná. Devido a tais condições climáticas, foi possível no mês de setembro, visitar apenas a *CRQ Feixo*, que se localiza no município da Lapa. Foram 70 quilômetros por Rodovia Federal, percorridos da capital até o centro da cidade. Depois mais 17 quilômetros - por uma estrada não pavimentada - do centro até à *CRQ Feixo*.

Contudo, esta comunidade foi desconsiderada por não cumprir um dos critérios estabelecidos: o isolamento, diante disso, a opção foi buscar outros contatos e outros contextos.

Ainda no mês de setembro foi obtido o número do telefone da presidente da associação da *CRQ João Surá*, localizada no município de Adrianópolis e distante 167 quilômetros de Curitiba. Logo de início evidenciou que, efetivamente, combinava com a proposta do estudo, devido ao acesso ser bastante difícil, pois após chegar a Adrianópolis seria necessário percorrer ainda mais 80 quilômetros de estrada de terra.

Após algumas tentativas, o contato ocorreu via ligação telefônica com a presidente da CRQ. Após expor a temática e os objetivos do estudo por telefone, foi solicitado que tais intenções fossem repassadas por escrito, a fim de que pudessem ser apresentadas aos membros da associação, para só então, deliberarem sobre a autorização ou não do estudo.

Dias depois, a presidente informou via correio eletrônico que havia recebido o documento, mas ainda não havia conseguido conversar com todos os professores. Cabe esclarecer que esta é uma região onde se concentram várias comunidades quilombolas, por isso havia um grande interesse para que os dados empíricos fossem coletados ali.

Até o final do mês de outubro ainda não havia retorno positivo por parte da CRQ João Surá. As condições climáticas também permaneciam desfavoráveis. Diante disso, a decisão foi viabilizar e estabelecer contato com a *CRQ Batuva*, localizada no município de Guaraqueçaba e cujo acesso também dependia de um período de estiagem.

Ao estudar sobre a região e a formação desta comunidade, vislumbrou-se uma singularidade que interessava ao estudo. Trata-se de uma comunidade rural bastante isolada, que ainda mantém tradições e práticas ancestrais preservadas. Evidenciou, inclusive, uma tensão específica, por encontrar-se “cercada” por Áreas de Proteção Ambiental (APAS). Portanto, era uma opção que se adequava aos critérios estabelecidos, a partir daí foi só esperar a chuva “dar uma trégua” e enfrentar o caminho para chegar até lá.

*Guaraqueçaba: sua paisagem exuberante, suas áreas de conservação e seus conflitos socioambientais*

Antes de entender o contexto de Batuva, consideramos pertinente retratar brevemente alguns aspectos deste município peculiar. Ana Carolina Rocha (2015) dedicou-se ao estudo deste território em seu trabalho “*Cercamentos ambientais: modos de uso dos recursos e conflitos socioambientais no estado do Paraná*”, apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, em João Pessoa na Paraíba. Tal pesquisa prestou significativa contribuição para a abordagem do contexto onde se desenrola este estudo.

O município de Guaraqueçaba se situa no litoral norte do estado do Paraná, Brasil. Segundo fontes apuradas por Rocha, sua extensão territorial é de 2.020,093 km<sup>2</sup>, possui aproximadamente 8.288 habitantes, sendo que 4.724 deles encontravam-se em 2012, em situação de pobreza e “define-se pela enfática presença de Unidades de Conservação e da máquina ambientalista” (Rocha, 2016, p.7)

Cerca de 98% da área do município é de preservação. Tem sediadas em seu território 8 Unidades de Conservação. A APA de Guaraqueçaba corresponde a 81% de sua extensão. Tais reservas de proteção se constituíram a partir da década de 1980. Paisagens exuberantes aos olhos dos visitantes, contudo, com consequências para quem lá vive.

Fig. 2 – Foto: Baía de Guaraqueçaba

*Foto: acervo da pesquisa de campo*

A principal consequência para as pessoas da comunidade de Batuva, apontada pela pesquisadora, diz respeito ao fechamento do acesso às áreas comuns da floresta, de onde tradicionalmente os moradores retiravam várias fontes de sua subsistência. Existe uma tensão que é evidenciada nas palavras do professor quilombola Ilton Gonçalves, que reivindica o protagonismo dos tradicionais e quilombolas pela preservação do território que ocupam:

#### O QUE É SER QUILOMBOLA

O que é ser Quilombola?

Embora haja quem diga que não,

É a contemporaneidade que resiste à ideologia do racismo

A individualidade e a marginalização

Povo sofrido e abandonado

E ainda considerado vadio

Não é visto com bons olhos

O que o negro construiu

(...) todas essas belezas existentes

Pelos tradicionais foram preservadas

E quando delas precisamos somos seriamente penalizados

Terras preservadas até hoje



Considero, pelo um povo soberano  
 Após tantos cursos de educação ambiental,  
 Tem gente passando fome (...) (Gonçalves, 2013, p. 58)

### *O “lugar-outro”: o território da CRQ Bатуva*

Bатуva é uma comunidade rural formada por 253 habitantes e 72 famílias, localiza-se no Vale da Ribeira, faz fronteira a leste com o estado do Paraná e a sul com o estado de São Paulo e limita-se com o município de Cananéia, no estado de São Paulo. Foi certificada pela Fundação Cultural Palmares<sup>5</sup> como Comunidade Remanescente de Quilombo em 2006. Recebeu este nome devido a uma espécie animal que, segundo o relato de uma das professoras entrevistadas, é uma espécie de roedor “*batuvira, que depois virou batuva... era uma caça, uma anta pequena que não existe mais*”<sup>6</sup> (recuperado do caderno de notas). A população tradicional acredita que a espécie esteja em extinção porque foi muito apreciada como alimento no passado.

Por meio de relatos dos habitantes, Rocha (2015) constatou que o povoamento de Bатуva teve início com a chegada do ex-escravo Américo Silva Pontes. Ele veio do município de Jacupiranga, junto ao Vale Ribeira, no estado de São Paulo. Teria chegado a Bатуva com sua esposa Maria Firmino Ribeiro e seu irmão Fernando Pontes, assim como o restante da sua família.

Segundo consta vieram pela *Estrada do Telégrafo* no ano de 1872, também conhecida como *Trilha do Telégrafo* ou *Caminho do Imperador*. É uma estrada de 114 km que liga Guaraqueçaba no Paraná a Cananéia no Estado de São Paulo. Construída no século XIX, sua função era ligar a Província de São Sebastião em São Paulo com as regiões mais ao sul. Em 1870, foi construída às margens da estrada, uma linha de telégrafo a fim de fazer comunicação com o sul do país, recebendo assim o nome de Trilha do Telégrafo. Atualmente, está praticamente intransitável para veículos, apenas motocicletas, quadriciclos e animais de carga ou os aventureiros que se prestam a desbravar este território esquecido trafegam por esta via.

---

<sup>5</sup> Fundação Cultural Palmares: fundada em 22 de agosto de 1988 pelo Governo Federal, sendo a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. É referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro-brasileira nas escolas, assim como é a instituição certificadora das CRQs. <http://www.palmares.gov.br/consultado> em 31/01/2018.

<sup>6</sup> Anta: nome científico *Tapirus terrestres*, habita áreas abertas ou florestas próximas a cursos d'água, com abundância de palmeiras. <http://www.icmbio.gov.br/revistaelectronica/index.php/BioBR/article/viewFile/243/144>, consultado em, 01/02/2018.

Rocha (2015) constatou em seu estudo, por meio dos relatos dos moradores, que Américo Pontes se estabeleceu na região conseguindo registrar suas terras e regularizar a sua posse. Depois disso, teria entrado em contato com o governo do estado do Paraná para fazer a medição e distribuição delas aos demais moradores que iam chegando.

As comunidades quilombolas de Rio Verde – comunidade vizinha - e Batuva possuem um signifiante que funciona como aglutinante, há quem pertence à comunidade e quem não, “constituindo um dentro e um fora dela” (Rocha, 2015, p. 23). Ou seja, parte das pessoas se identificam como quilombolas e há outros que reivindicam origens étnicas diversas, muito embora esses moradores tenham o mesmo padrão de ocupação da terra e todos se reconhecem como pertencentes à comunidade de Batuva, sobretudo porque a implantação da reserva de proteção ambiental reconhece todos como “população tradicional”<sup>7</sup>.

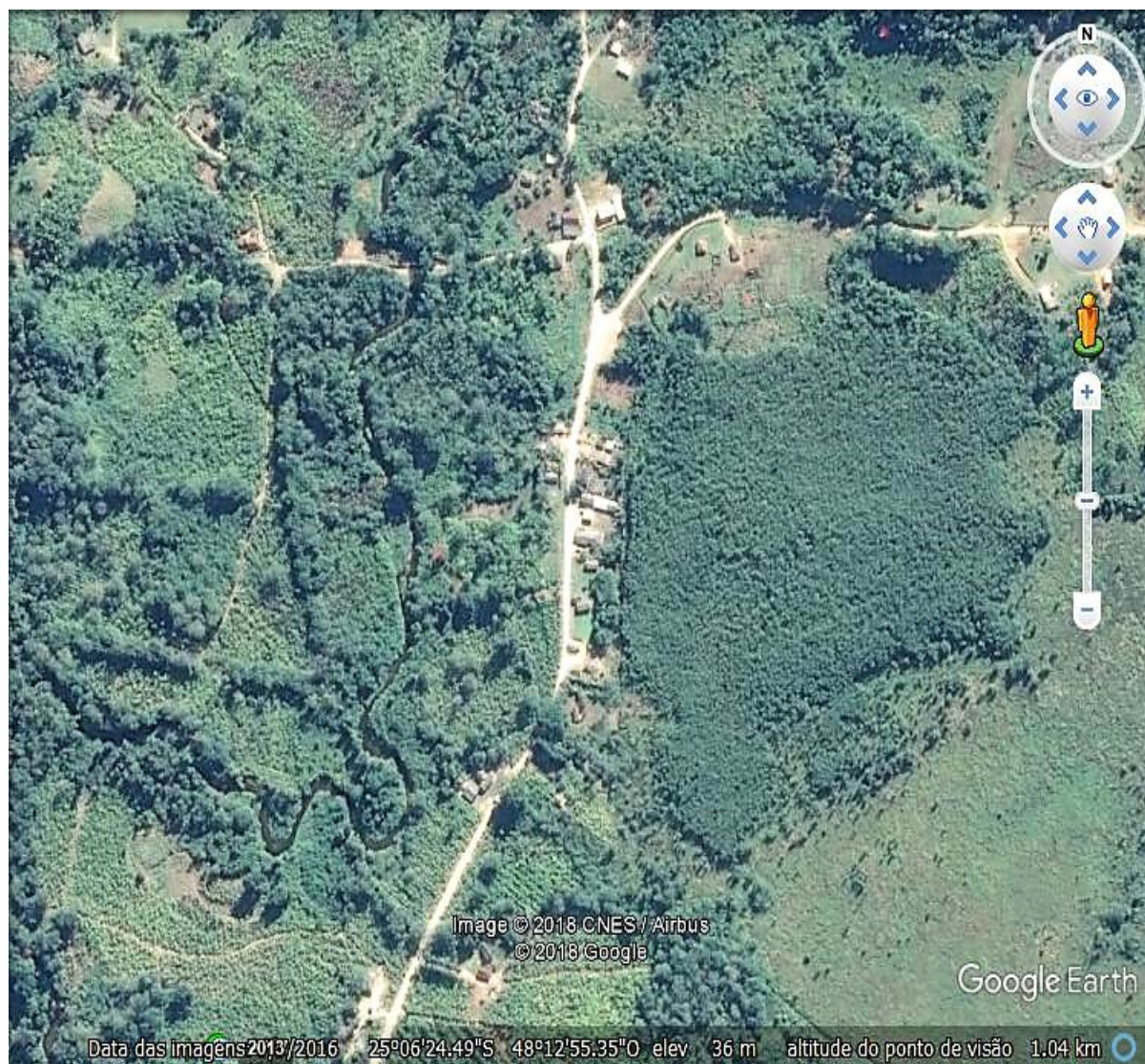
Pela imagem obtida por satélite é possível observar as terras que lhes são atualmente permitidas ocupar, imersos à vastidão da floresta, que consideram a eles “imposta”, pelos “*Cercamentos ambientais*” (Rocha, 2015):

---

<sup>7</sup> Definição de termo “população tradicional”, no que se refere aos marcos legais: A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) foi instituída, em 2007, por meio do Decreto nº 6.040, que define Povos e Comunidades Tradicionais como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. (Decreto Federal Nº6.040 de 7 de fevereiro de 2000).

Paul Little (2004), a categoria de “remanescentes das comunidades dos quilombos” ganhou reconhecimento formal por parte do Estado na Constituição de 1988 (p.70), ou seja: O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, passando então a compor o que se define como comunidades tradicionais. Todavia, há abordagens teóricas que explicitam e aprofundam tais definições, optou-se por apontar *a priori* o marco legal a que o termo se encontra submetido.

Fig. 3 – Batuva



Fonte: Google earth-mapas. <http://mapas.google.com>. Consultado em 31/01/2018.

Já a “Cartografia Social” (fig.4) de Ilton Gonçalves, elaborada durante um processo de formação, carrega as marcas da sua representação, da sua visão de mundo acerca deste território, ou seja, da sua compreensão sobre o território que habita e suas especificidades objetivas e representação social. Distingue-se da imagem obtida pelo satélite ao personalizar o espaço da CRQ Batuva:

Fig. 4 – Bатуva: Cartografia de Ilton Gonçalves

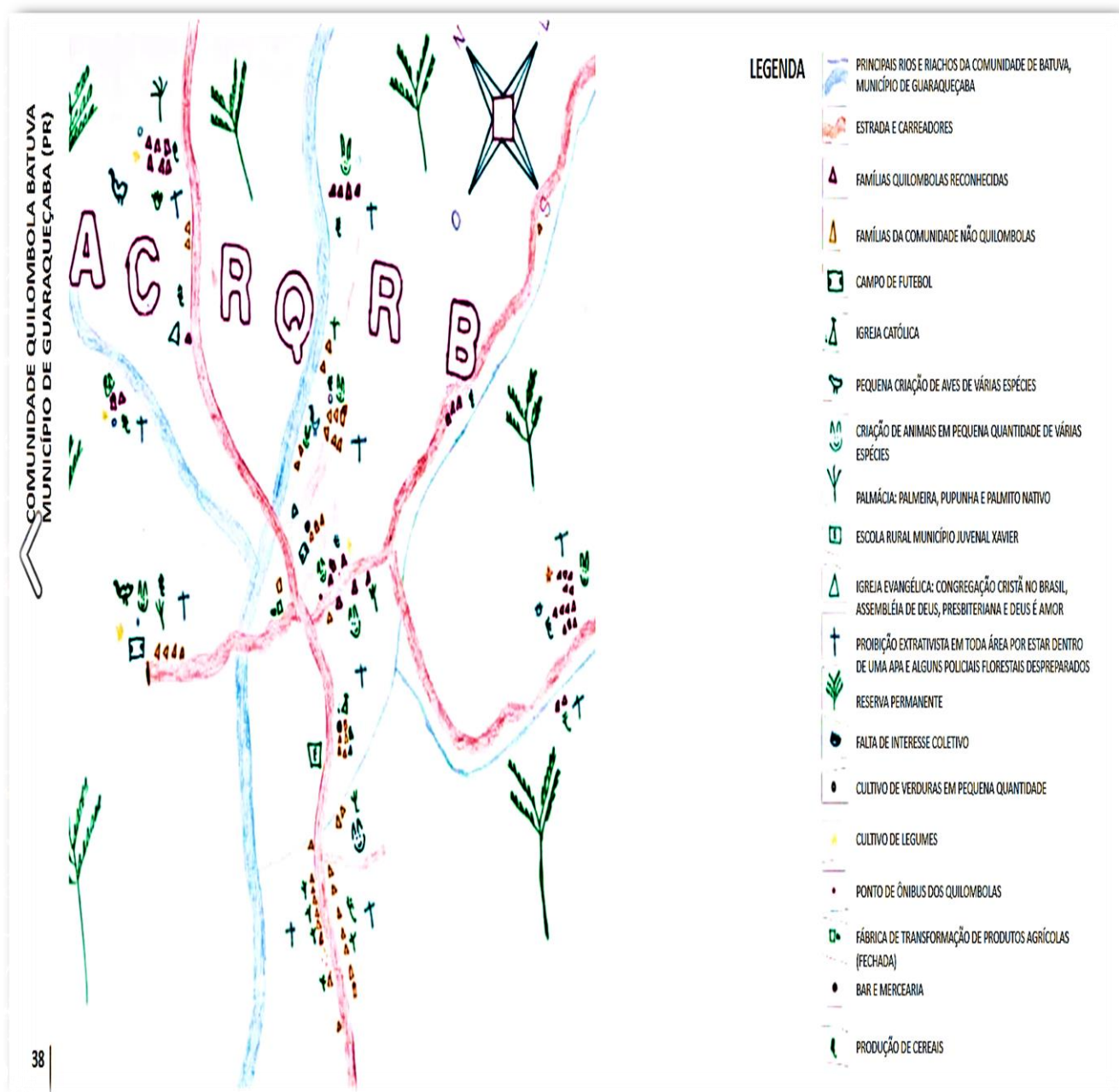


Fig. 4 – Bатуva: Cartografia de Ilton Gonçalves

Fonte: Paraná (2010). Cartografia social e alfabetização de jovens, adultos e idosos. Curitiba: SEED, 1ª ed. p.38.

[https://issuu.com/paranaalfabetizado/docs/cartografia\\_povos\\_tradicionais\\_consultado\\_em\\_18/11/2017](https://issuu.com/paranaalfabetizado/docs/cartografia_povos_tradicionais_consultado_em_18/11/2017).



O cultivo mais importante para a alimentação é mandioca, feijão, arroz, frutas, hortaliças e também a banana que junto da mandioca - transformada em farinha - são vendidas nas ruas de Guaraqueçaba.

Sobre os hábitos e a hospitalidade das pessoas, o Projeto Fogueira, em “Meus Dias em Batuva”, descreve-os bem:

Se tem uma coisa que os moradores da comunidade remanescente de quilombo de Batuva gostam mais que café e inhame é receber bem seus hóspedes. Em minhas visitas à comunidade me senti melhor que em casa, a comida era farta, o tratamento familiar e a paisagem constituída por Mata Atlântica e as humildes casas, porém bem construídas, era o incentivo para caminhar o quanto fosse necessário.<sup>8</sup>

*A subjetividade na escrita de si da investigadora: as impressões e constatações sobre o caminho que leva à Batuva*

O trajeto que levou a Batuva foi percorrido por várias estradas através da Rodovia Federal BR-277, e o cenário composto pelas belíssimas paisagens da “Estrada da Graciosa”, como é conhecida a Rodovia Estadual – PR 410, atravessou um dos trechos mais preservados da Mata Atlântica, com riachos e corredeiras de pedras que nascem na Serra do Mar. Esse trecho foi declarado reserva da biosfera da Mata Atlântica pela UNESCO em 1993, liga Curitiba, capital do Estado do Paraná, às cidades litorâneas Antonina e Morretes.

Ao chegar a Antonina iniciou-se o percurso de aproximadamente 80 quilômetros da estrada estadual PR-405 - não pavimentada-, que leva até o centro de Guaraqueçaba. A paisagem predominante é o verde da mata. Viagem praticamente solitária, quase nenhum automóvel foi avistado. A supremacia silenciosa da paisagem bucólica era interrompida apenas pelas pedras do cascalho da estrada ao bater no carro. No total, foram mais de quatro horas de viagem até o centro.

Uma breve pausa na viagem para uma refeição resultou em perceber nas embarcações importantes meios de transportes e de subsistência para as populações ribeirinhas, pois devido às dificuldades da estrada, esse meio de transporte é muito utilizado para chegar às cidades e ilhas em redor, principalmente por quem vem de Paranaguá.

Reservados ainda alguns minutos para contemplar a paisagem marítima e afastar o cansaço e a ansiedade por lá chegar.

---

<sup>8</sup> <https://projetoafogueira.wordpress.com/2013/11/25/meus-dias-em-batuva/>. consulta em 24/10/2018

*Fig. 5 – Foto: Centro de Guaraqueçaba*



Fonte: Acervo de campo

*Fig. 6 – Foto: Baía de Guaraqueçaba, embarcações/transporte dos ribeirinhos.*



Fonte: Acervo de campo

Depois desta pausa, foram ainda mais 32 quilômetros de estrada de chão, ladeada pelo verde predominante da vegetação, aproximadamente mais duas horas de viagem até Batuva, perfazendo um total de quase seis horas de viagem.

*Fig. 7 - Foto: Caminho de Batuva*



*Fonte: Acervo de campo*

### *Do caminho ao encontro com as autobiografias*

A referência era localizar a casa do professor Ilton Gonçalves, pois durante as conversas e estudo sobre o território do quilombo Batuva e seus professores, a menção a ele era uma constante. Durante o caminho foram necessárias algumas paradas nas raras casas que eram vistas para perguntar se estava mesmo no caminho certo. Todos admitiam conhecê-lo e logo passavam as coordenadas: “*seguir na estrada sempre em frente*”.

Após alguns quilômetros percorridos uma construção azul em contraste com o verde da mata chama a atenção. Um “parquinho” no terreno logo denunciou se tratar da “Escola Rural Municipal Juvenal Xavier” de Batuva, local onde foram realizadas as entrevistas.

figura 8 – Foto: ‘Escola Rural Municipal Juvenal Xavier’



Fonte: Acervo de campo

Neste *território* chamado Batuva há apenas a Escola Municipal Rural Juvenal Xavier para atender alunos da pré-escola aos anos iniciais do ensino fundamental, instituição onde atuam as duas entrevistadas. Tem sua origem ligada a uma instituição religiosa. Os registros autobiográficos de Ilton Gonçalves dão conta disto: “a escola era uns dois quilômetros de distância numa igrejinha onde funcionava a escola dominical da Igreja Presbiteriana. Tinha o nome de escola isolada de Ubatuba (...) era uma casinha de madeira, e as carteiras eram uns banquinhos, os bancos eram o assoalho.” (Gonçalves, 2013, p. 30).

Em 1972 é então construída e inaugurada a escola com o nome de Escola Pública Batuva, ou como diz Ilton Gonçalves:

Aí a escola não era mais aquela casinha quando se trabalhava a escola dominical, já era uma escola com duas salas, dois banheiros e uma cantina feita de alvenaria, com os tijolos construídos no local, por meio de pipas giradas a cavalo. Outros materiais eram trazidos de canoas pelo rio que dependendo do tempo e do clima, levaria até quatro dias para chegar no local. (id., p. 33).

Foi Ilton Gonçalves que sugeriu a homenagem a *Juvenal Xavier*, devido à importância deste para a comunidade Batuva e circunvizinhas, conforme relato que segue: “Hoje é a escola chamada Escola Rural Municipal Juvenal Xavier. Nome escolhido por mim, devido ser um homem que prestou vários serviços úteis à comunidade, ela foi construída em fevereiro de 1972” (Gonçalves, 2013, p. 33).



Fig. 9 – Foto: Placa de identificação da escola de Batuva



Fonte: Acervo de campo

É *neste* e por *este* contexto e instituição que decorre o processo de educação formal básica e a formação ao longo do espaço-tempo existencial destes sujeitos, constituinte de suas identidades, existência e essência. Ressalta-se que esta investigação evidencia também a recuperação de uma memória associada ao contexto desta instituição e seu entorno.

### CAPÍTULO III – AS AUTOBIOGRAFIAS: “VIVEMOS PARA DIZER QUEM SOMOS”

*Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos (...) aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas da memória e o vulto subitamente anunciado do futuro (José Saramago, 2006).*

Tendo em vista que as autobiografias nem sempre seguem uma linearidade espaço-tempo-lembrança, ao se constituírem durante a elaboração das narrativas orais, coube à investigadora, após as leituras e releituras reflexivas, a partir da transcrição das entrevistas, delinear a escrita do discurso fazendo recurso a um fio condutor. De modo a identificar momentos culminantes, fases, situações cruciais e/ou mudanças gradativas, relações interpessoais (pessoas importantes), assim como os contextos, as manifestações simbólicas e as intersecções que se apresentaram. Com o intuito de auxiliar a subsequente análise.

#### **A escrita de si de Conceição: “talvez se fosse de um outro jeito eu não seria a pessoa que sou”**

*Os espaços discursivos no qual circulam as falas das mulheres de Batuva se tece de fios colhidos da roça, que foram cortados junto com as cordas de feijão, entrelaçados nos casamentos, nos nascimentos, pensados enquanto se matava peixe nas poças do rio, entre lambaris assados nas brasas, carregados no mato por dias e anos. O espaço discursivo das mulheres de Batuva se abre no âmbito da mais dura resistência (Ferrari, 2016, p. 709).*

Conceição é antes de tudo, uma dessas mulheres de Batuva, tem 47 anos de idade, trinta e um anos dedicados ao trabalho na “Escola Municipal Rural Juvenal Xavier” - única escola que há na CRQ Batuva. A sua trajetória profissional iniciou-se nesta mesma instituição, quando tinha apenas 15 anos de idade. Atuou na docência primeiro como professora da pré-escola,

depois por muito tempo como alfabetizadora de crianças (anos iniciais do ensino fundamental). Se autorreconhece como alfabetizadora, inclusive da EJA: “(...) *sou professora de alfabetização. Eu gosto de alfabetizar e alfabetizei por muito tempo (...)*”. Recentemente, assumiu a função docente dos 3ºs e 4ºs anos iniciais do ensino fundamental. Sua formação profissional ocorreu em concomitância com sua atuação docente, ou seja, em contexto de trabalho. É licenciada em Pedagogia.

Na entrevista revelou logo de início a expectativa com a possível aposentadoria em 2018, Momento de aproximação do “encerramento” de um ciclo de vida profissional, que gera incertezas e expectativas. Por outro lado, seu discurso vislumbra um futuro que intersecta o presente com o passado-futuro: “(...) *com esse tanto de luta, faz 31 anos, estou vencendo mais esta etapa da minha vida, talvez o ano que vem me aposente (...) eu ainda tenho vontade de fazer mais uma faculdade. Depois de me aposentar fico mais tranquila pra fazer, mas por enquanto eu tenho outros projetos (...)*”

Imprime a inserção na CRQ Batuva pelo categórico sentimento de pertencimento. Trouxe para a consciência, lembranças que remetem ao contexto físico, histórico-social e cultural, às pessoas e ao saber da experiência expresso nas práticas sociais e nas aprendizagens informais. Abordou e elaborou a sua compreensão sobre a educação formal que recebeu na escola durante a infância, período que lhe despertou o “desejo” de *ser* professora.

A trajetória de educação e formação escolar é remetida à EJA e à educação profissional no contexto de trabalho (*no e pelo* trabalho). Conceição admitiu sua inserção na CRQ Batuva, ao posicionar-se enquanto categoria social “dentro”. Entretanto, reconhece que sua inserção não se dá pela ancestralidade quilombola, pois não se considera parte dos sujeitos que reivindicam este reconhecimento étnico, social, histórico e político de um passado que lhes foi negado.

Todavia, o discurso autobiográfico de Conceição pontua evidentes referências quanto ao sentimento de pertença pela tradição que tem em comum. Ela reivindica sua inserção pela categoria “comunidades tradicionais”. Percebe que suas práticas sociais e relações sociais têm uma mesma ligação com os quilombolas, uma mesma expressão, um mesmo sentido, cuja ligação não se dá pela origem étnico-racial, mas pela territorialidade e práticas sociais semelhantes, refletido em seu discurso ao mencionar as relações de trabalho entre a sua família e a do quilombola Ilton Gonçalves:

*(...) O professor Ilton, o pai dele e a família trabalhavam com o meu pai. Meu pai trabalhava em roça, então eles iam ajudar a fazer o que eles chamam de mutirão. As pessoas trabalhavam em conjunto,*

*sempre junto, um chamava uma equipe e iam trabalhar numa roça até a colheita e assim a gente cresceu nessa vida (...) Aqui se eu falar para você que eu não sei fazer nada, eu sei fazer de tudo e conheço a vida das pessoas que vivem aqui, porque eu nasci e me criei aqui, não saio, nunca saí para morar em outro lugar, sempre morei aqui (...)* (Conceição).

Já para Iton Gonçalves, o reconhecimento étnico-racial se deu a partir da territorialidade/comunidade tradicional:

(...) Venho da Guaraqueçaba  
Do norte do litoral  
Venho de uma comunidade humilde  
Comunidade Tradicional  
Foi lá que nasci, cresci  
É lá mesmo que moro  
Foi lá que fiquei sabendo  
Que sou um quilombola (...) (Gonçalves, 2013, p. 116-117).

Segundo Ferrari (2016), existe um laço imaginário que une os diversos grupos que se autodenominam “comunidade” em Guaraqueçaba:

Cada agrupamento se autodenomina de ‘Comunidade’, embora, antigamente, se nomeavam como ‘bairros’. Este município abarca 31 comunidades ora de agricultores, ora de pescadores artesanais; ora de guaranis do grupo M’bya, ora quilombolas, como o são as comunidades de Rio Verde e Batuva (...) os sujeitos encontram nelas um laço imaginário que aglutina e une (Ferrari, 2016, p. 706).

Ressalta-se que os posicionamentos referentes ao autopertencimento dos sujeitos é devido a CRQ Batuva se autodenominar comunidade remanescente de quilombo. Neste caso, segundo Orlandi (2001), Rocha (2015) e Ferrari (2016), constitui um significante que funciona como aglutinante, pois há quem pertence à “comunidade” e quem não, constituindo “um dentro” e “um fora” dela, ou seja, o que organiza este pertencimento é uma “ilusão grupal” que a representa, constituindo um “espaço outro”, como se refere Foucault (1986). O posicionamento do discurso narrativo da entrevistada contextualiza essa compreensão:

*(...) Aqui se eu falar para você que eu não sei fazer nada, eu sei fazer de tudo e conheço a vida das pessoas que vivem aqui, porque eu nasci e me criei aqui, não saio, nunca saí para morar em outro lugar, sempre morei aqui (...).*

É recorrente no discurso de Conceição a menção ao professor Ilton Gonçalves, líder da CRQ Batuva, que assim como ela, insere-se ao território pela componente social “dentro”. Porém, Ilton agrega ao seu pertencimento a reivindicação da origem étnico-racial. Conceição Rememora essa relação, primeiro ele como seu professor, depois como colega, amigo e líder comunitário. Nas conversas mantidas durante o estudo de campo, mencionou a representatividade de Ilton como líder não só das famílias autorreconhecidamente remanescentes de quilombo, mas das outras que ali também se agregam desde os tempos remotos:

*(...) O professor Ilton foi muito importante para nós porque a gente saía da sala para se aquecer no sol porque era muito frio (...) foi ele com quem eu mais estudei e trabalhei vinte e cinco anos junto com ele*  
 (...) (Narrativa autobiográfica)

*“Aqui para nós o professor Ilton é mais que amigo (...) sempre que alguém precisa de alguma coisa, pede ajuda para ele (...) ele é o prefeito, o advogado, o juiz...”* (recuperado do caderno de notas).

O mesmo sentimento pode ser constatado em seu depoimento para o livro “Minha Triste Alegre Vida”:

Acho que quando eu nasci ele já me conheceu. (...) aí ele foi, meu professor. (...) Ele foi professor dos meus filhos depois a gente trabalhou junto 25 anos aproximadamente. (...), mas ele foi muito bom como pessoa também. Minha mãe, meu irmão uma vez que tava doente era muito difícil, não tinha estrada, não tinha como levar meu irmão, ele se prontificou a leva. Ele era professor essa época. (Gonçalves, 2013, p. 142-143).

A autobiografia de Conceição revela ainda que a escolha profissional partiu da evocação de um “desejo”, que a impulsionou realizar, de forma progressiva e planejada:

*(...) Só que eu tinha objetivo, porque eu pensava: “um dia eu ainda vou estar nesta escola trabalhando”, desde criança eu pensava. E quantas vezes eu vi o professor elogiando outras, ele dizia: “nossa você está que nem uma professora hoje”. Só que eu comigo guardava aquilo, apesar de nunca ter falado, mas eu guardava aquilo. Eu dizia: “eu vou ser professora e vou trabalhar aqui”. Deus me levou a colocar no meu o caminho de ser professora, apesar de toda dificuldade (...).*

Conceição abordou em sua autobiografia, para além do processo educativo e formativo, o saber que emerge da experiência, das aprendizagens informais, das práticas culturais, permitindo alargar o campo de análise dos dados de forma significativa, trouxe relevantes

informações sobre o processo formativo de uma pessoa numa perspectiva subjetiva e contextual.

**A escrita de si de Claudete: “*cheguei aqui sem conhecer ninguém, com uma mochila nas costas*”**

*A memória é o que ressoa desde outro lugar, que retorna na forma do pré-construído (Ferrari, 2016).*

Claudete tem 48 anos de idade, é a quinta filha de uma família que considera pequena. Atualmente é professora dos anos iniciais na “*Escola Municipal Rural Juvenal Xavier*. Atua nesta escola desde que foi morar em Batuva, há aproximadamente dez anos, como professora da EJA. É licenciada em Magistério Superior e pós-graduada em Psicopedagogia. Atualmente cursa a Licenciatura em Educação do Campo pela UFPR.

É possível identificar três momentos que recortam e entrelaçam a autobiografia ou o fragmento da história de vida de Claudete: o primeiro momento é sobre o deslocamento da família, quando era jovem, para o município de Paranaguá devido às dificuldades de postos de trabalho em Guaraqueçaba. O segundo momento refere-se à morte do cônjuge quando tinha 19 anos, que fez com que retornasse para seu município de origem (Guaraqueçaba) e, conseqüentemente, aos 21 anos participasse do concurso para carreira pública como agente de serviços gerais.

Em paralelo a este trabalho investiu seus esforços na educação formal, primeiro por meio da EJA. Depois ingressou na Licenciatura em Magistério (curso profissional em nível médio para professores dos anos iniciais do fundamental – 1ª a 4ª série). O terceiro momento se deu quando ela, há dez anos, partiu da zona urbana de Guaraqueçaba para ir morar e trabalhar na CRQ Batuva, onde se casou novamente e lá permaneceu. O quarto momento remete à Licenciatura em Educação do Campo e o reflexo em sua prática escolar.

A autobiografia de Claudete seguiu uma linearidade, fixou-se no relato específico a educação e formação escolar e acadêmica, inclusive é perceptível em sua narrativa o “valor que atribui à educação formal”. Por vezes reforça a sua inserção na CRQ Batuva pela componente social “fora”: (...) *minha raiz é Guaraqueçaba, porque minha família toda é de Guaraqueçaba (...) Tivemos uma vida urbana bem estabilizada (...)*. Se reconhece como alguém, que mesmo residindo há dez anos em Batuva e tendo se casado com um descendente quilombola, se

distingue da historicidade que marca a CRQ Batuva, seus sujeitos tradicionais, seus sujeitos quilombolas, suas práticas ancestrais, seus discursos: (...) *Faz mais de dez anos que estou aqui no Batuva (...) Só que a minha trajetória de vida até chegar aqui é bem diferente das pessoas que vivem aqui (...).*

Por outro lado, admite estar inserida ao território por escolha profissional e vínculo afetivo. Ressalta o reconhecimento e o respeito que adquiriu quanto à historicidade e às práticas sociais de trabalho dos sujeitos tradicionais da CRQ Batuva:

*(...) Eu vim a conhecer aqui o Batuva na época que eu comecei a ser professora do EJA. Minha primeira turma do Estado foi aqui no Batuva. Cheguei aqui sem conhecer ninguém, com uma mochila nas costas, fui até a igreja “Assembleia de Deus” e eles me deixaram ficar e aí eu fui indo. (...) Sou casada com o filho do professor Ilton (...) o que eles passaram, o sofrimento que eles passaram, a falta de luz, tendo que tirar da terra seu o alimento, eu não passei por nada disso (..) mas hoje eu sei que isso é muito importante para nós, porque se ninguém plantar nós não temos o que comer (...).*

A definição realizada por Little (2004), a respeito da territorialidade, ajuda a perceber a autocompreensão dos sujeitos em sua relação com o lugar: “defino a territorialidade como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela de seu ambiente” (Little, 2004, p. 253). É a partir da territorialidade que o discurso da entrevistada aborda o reconhecimento de si mesma como insertada ao território Batuva. Ela se auto-identifica diferente em sua historicidade perante os demais sujeitos tradicionais. Ao fazer isso se torna objeto de si mesma (*self object*) em face de sua experiência existencial.

Das pessoas mencionadas por Claudete no discurso autobiográfico, destaca-se uma professora que teve papel importante para a sua formação e, conseqüentemente, na escolha da profissão docente:

*(...) Quando eu estava fazendo o ensino médio, na metade do ano, abriu a inscrição para fazer o Magistério. Daí a professora Elizabete de João, que era uma pessoa também de fora que estava em Guaraqueçaba, me falou para fazer o magistério, aí eu peguei fui e fiz a inscrição (...).*

Ela também cita o Ilton Gonçalves e seu irmão Antônio, que foram colegas do curso de Magistério: (...) *O meu Magistério foi feito junto com o Professor Ilton, em turmas separadas, mas começou no mesmo ano e terminamos no mesmo ano, tanto eu, o Ilton como o irmão dele, Antônio (...).*

Claudete não revelou em seu discurso autobiográfico os saberes advindos da experiência e das aprendizagens informais. Fixou sua narrativa no processo educativo e formativo em face da educação formal.

### **A escrita de si de Ilton Gonçalves: um *ethos* “que não enfeita a prosa”**

*Minha história não confunde-se com nenhuma. Pode haver coisa em comum, mas I-L-T-O-N. Em Guaraqueçaba só existe um (Gonçalves, 2013).*

Uma menção recorrente: “*precisa conhecer o professor Ilton*”. “*Você vai gostar de conversar com o professor Ilton*”. “*Precisa ler a autobiografia do professor Ilton*”. “*Ele além de memorialista é poeta*”.

Ao definir que o campo desta investigação se delimitara à CRQ Batuva estas evocações vieram à tona. O projeto inicial de investigação previa constituir os dados empíricos apenas por meio das entrevistas autobiográficas. Alguns dilemas suscitaram, até que o encontro com a análise realizada por Foucault (1992) acerca da escrita carregada de subjetividade - a “escrita de si” - possibilitou outras reflexões. Apontou para a decisão de recuperar como fontes, para além dos dados empíricos, outras memórias e documentos escritos. Justifica-se, assim, a inserção da autobiografia escrita de Ilton Gonçalves no estudo.

Cabe ressaltar que a abordagem a seguir pretende pinçar o que se mostra significativo no seu registro autobiográfico, para entrelaçar o espaço-tempo da sua escrita às autobiografias originadas durante as entrevistas. Sua narrativa também auxilia em outras abordagens contextuais, imprime um discurso que carrega as representações e intersubjetivações pertinentes e relevantes ao campo deste estudo. Lança o objeto, autobiografias da trajetória de educação e formação dos professores da CRQ Batuva, a uma perspectiva longitudinal.

Ilton Gonçalves nasceu na comunidade de Batuva em 11 de janeiro de 1953, está aposentado desde 2012 do cargo de professor, atualmente cursa a Licenciatura em Educação do Campo na UFPR Litoral. É presidente da CRQ Batuva, dentre outros muitos afazeres. As evidências mostram que Ilton Gonçalves, preserva uma liderança constituída no espaço-tempo da sua existência.



O relato feito por Ilton Gonçalves à pesquisadora Denise Aparecida de Lima Pereira (2015), revelou aspectos do processo progressivo da sua liderança:

[...] Assim que comecei a trabalhar como professor em 79, a gente já acaba assumindo uma liderança, porque como trabalhava pro município, tudo que era responsabilidade, que era voluntário, vem pra gente, porque recebia da prefeitura... É vacina o professor faz, é pra buscar, ele vai... Então isso foi tanto, que chegou um tempo que um secretário reclamou de eu fazer tudo isso. E queria me punir porque daqui a pouco, não era mais professor, mas era médico, enfermeiro, tinha que cuidar da saúde... A partir daí quase que a gente começou a se desentender... Mas eu preferia me desentender com o secretário, do que deixar de fazer o que meu coração mandava, porque meu compromisso era com os homens, então eu arriscava meu emprego pra não deixar de atender (Pereira, 2015, p. 64).

Recompor parte do registro autobiográfico de Ilton Gonçalves, por meio análise subjetiva da investigadora, pressupõe abordar o objeto em uma perspectiva contextual e intersubjetiva, já que rememora um momento de conversa durante a pesquisa de campo. Por isso se justifica a escrita a seguir em primeira pessoa.

*Dois dedos de prosa: “quais eram as perguntas que queria me fazer?”*

Após o encontro e as entrevistas com as professoras Conceição e Claudete, restava ainda o esperado encontro com o professor Ilton Gonçalves. Já no caminho, as crianças foram mostrando a direção: *A casa do professor Ilton? Fica naquela subida lá ó!* Evidentemente já acostumados a passar esta informação. Com o roteiro de anotações no caderno de notas (diário de campo), das leituras feitas sobre o seu registro autobiográfico e do diálogo que planejava manter com ele em mãos, sigo o caminho até avistar uma casa, com uma placa pendurada na varanda:

Fig. 10: Foto: Placa da varanda de Ilton



Fonte: Acervo de campo

Logo rememorei o que lera sobre sua autodefinição no estudo cartográfico de Pereira ao despedir-se dela: “(...) *sempre que quiser voltar estarei aqui esperando na varanda (risos) e com as “pedras da cachoeira” (...) como disse sou assim mesmo às vezes se assustam comigo no início, mas não sou de ‘enfeitar a prosa’*” (Pereira, 2015, p. 85). Neste dia presumi pela movimentação, inclusive, de carros oficiais, que se tratava de algum evento, depois soube que eram representantes de algumas instituições que vieram para uma reunião, pois Ilton Gonçalves é atualmente o presidente da associação da CRQ Batuva.

Mesmo reticente em receber “mais uma pesquisadora” (“impressão minha”), convidou-me para entrar, ofereceu-me o sofá para sentar, parou para ouvir a intenção da visita. Feitos os esclarecimentos sobre o estudo de campo e expressado o interesse por seu registro autobiográfico, relatou que muitas pessoas o procuram para colher informações e conhecer a comunidade.

Expressou o cansaço que sentia, devido o dia intenso de reunião. Falou das dificuldades de criar e implementar uma escola para atender o ensino fundamental e médio na comunidade, tendo em vista os alunos terem que se deslocar até Guaraqueçaba para dar continuidade aos estudos. Conversamos algum tempo sobre este assunto. Estava visivelmente contrariado com os rumos da reunião que havia terminado. Não conseguia disfarçar “o peso do cansaço

existencial”, da desesperança adquirida na vivência, na longa jornada de espera por políticas públicas, por justiça social.

Com o semblante ainda fechado, talvez pela desconfiança (de quem vem de fora) começou a ler uma síntese que lhe foi entregue explicitando o objeto, os objetivos e a intenção do estudo. Por já possuir uma autobiografia publicada, seria mais uma conversa para conhecê-lo e um diálogo sobre a minha própria subjetividade.

Neste interim, chegou o professor Antônio, que é seu irmão. Também é professor e presidente da CRQ Rio Verde, vizinha a Batuva. Muito receptivo, apresentou-se e, de imediato, colocou-se à disposição para o diálogo. Como havia uma menção sobre ele na autobiografia de Ilton Gonçalves, no que se refere ao fato de ter sido alfabetizado por ele antes de ir para a escola: “assumi o compromisso de por seis meses ir alfabetizando-o até que minha mãe ficasse conformada” (Gonçalves 2013, p. 31). Havia uma lacuna que intencionava esclarecer.

Na autobiografia de Ilton consta que seu irmão mais novo havia falecido de “tosse comprida”: “para completar o sofrimento, vem a chamada tosse comprida e vai nós quatro menores para a ‘Tarimba’. Tarimba porque era chamada assim a cama de pobre” (Gonçalves, 2013, p. 31). Fiquei com esta indagação: Era porque Antônio ficara sendo o caçula e a mãe não havia se recuperado do luto ou por outro motivo? Desejava esclarecer esse ponto.

Intencionava partilhar com ele estas e outras dúvidas suscitadas, costurar melhor os pontos apenas alinhavados. Foi o próprio Antônio que ajudou nesta compreensão. Esclareceu que tinha um problema na fala, por isso o irmão o alfabetizou antes mesmo de frequentar a escola. Depois li o seu relato e tudo se esclareceu ainda mais, pois narra este episódio no depoimento para o livro: “Minha triste alegre história de vida” de Ilton Gonçalves.

Ilton Gonçalves não esconde o orgulho por ter alfabetizado não só o Antônio, mas toda a família (quando era ainda criança): “após seis meses, ele passou a frequentar a escola sendo aprovado no fim do ano e nunca mais reprovou, **igual a mim também que nunca reprovei (...).**” (Gonçalves, 2013, p. 32, grifo meu).

Ilton Gonçalves no registro autobiográfico ressalta a conclusão da sua formação escolar primária: “em 1964, nasce mais um irmãozinho para nós com o nome de Odacir. Nesse mesmo ano concluí a quarta série recebendo o certificado que era considerado primeiro grau na época. Quanta felicidade! Eu, meu pai e meus irmãos que restavam, todos alfabetizados” (Ibid., p. 32).

Antônio não esconde o orgulho e a gratidão que tem por ele ter sido o seu primeiro professor e tê-lo ajudado em suas dificuldades:

Eu tenho uma confiança muito grande nele. (...) Ele para mim é um gênio, muito inteligente. (...) O ponto fundamental é que eu devo umas certas obrigações pra ele, é que ele foi pra sala de aula antes de mim. Nós morávamos num lugar muito distante, então meu pai primeiro colocou ele na sala de aula. E eu já queria ir junto, só que eu era muito fraquinho, muito doente (...) tudo aquilo que ele ia aprendendo na sala de aula, ele chegava em casa e já passava pra mim. Então eu devo uma obrigação muito grande para ele, uma obrigação com respeito, sabe? Imagine você, passado uns seis meses, quando eu fui pra sala de aula, eu fui quase lendo. Mas por que? Porque ele diretamente foi o meu primeiro professor. Daí quando eu fui pra sala de aula, eu tinha um problema muito grande, uma deficiência: que eu gaguejava demais, e gaguejo até hoje. Falo porque sou teimoso, né? Mas quando eu fui pra sala de aula meu pai falou pro professor, o nome do professor era Zaqueu, “professor Zaqueu, olha tá esse meu filho aí, mas o Senhor nem fale muito com ele, porque ele gagueja muito e quase não fala mesmo” (...) no final do ano que era dezembro, aproximadamente, e foram fazer a prova (...) ele não ia dar a prova para mim porque pensava que eu não sabia ler. Aí os meus irmãos Ilton e Pedro disseram: “professor faltou prova aqui para o meu irmão”. Aí o professor Zaqueu disse: “Pois é, mas eu acho que ele não conseguir fazer porque ele tá com pouco tempo de aula, ele não vai dar conta”. (...) E quando os meus irmãos terminaram a prova, eu também entreguei. O professor ficou admirado. (...) Aí meu irmão disse: “ele tem dificuldade no linguajar, mas de memória ele é bom”. Então um dos assuntos que eu não posso esquecer é isso (Gonçalves, 2013, p. 147-148).

No decorrer das horas a impaciência e a desconfiança foram se dissipando. A conversa foi ficando mais informal. Convidou-me para a outra sala, onde foi posta uma mesa com café, pão, margarina e leite, caprichosamente feitos e servidos pela esposa do Antônio. Este momento tornou o encontro muito mais “íntimo” do que o esperado. A conversa passou a fluir naturalmente. Tanto que quando perguntou: “Quais são as perguntas que tem mesmo para fazer?” A resposta foi: “o senhor já as respondeu”. Disse em tom de brincadeira: “você até parece jornalista” (*risos*). Sempre muito atento, ainda mencionou: **“queria mesmo era constatar que eu sou eu”** (recuperado da memória no caderno de notas).

Todavia, tratava-se apenas de complementar algumas lacunas postas pela leitura subjetiva em torno da compreensão do seu processo formativo. Assim como a impressão que desejava obter sobre ele e suas representações. Por “sorte”, também encontrei o Antônio, que ampliou ainda mais a minha compreensão sobre o processo formativo de ambos e a relação com o lugar.

No final da conversa anotei os telefones, os nomes, a caixa de correspondência postal em minha caderneta de anotações. O professor Ilton colocou-se à disposição para receber-me em outro momento, caso quisesse retornar.

Ao despedir-me fui tomada pela surpresa ao receber de presente o livro impresso (antes tive acesso apenas a uma síntese em PDF) “Minha triste alegre história de vida”, organizado

pela professora Ana Josefina Ferrari da UFPR para a Coleção PROJOVEM – Campo Saberes da Terra. O livro retrata a história e a escrita de si de Ilton Gonçalves. A obra registra ainda, alguns de seus poemas e depoimentos de terceiros sobre ele.

Tudo isso foi o que marcou o encontro entre esta investigadora e estes dois quilombolas, cujas histórias, fundamentalmente se entrelaçam ao lugar, às pessoas, aos professores, ao tempo-espço da única escola municipal que há em Batuva.

Saí com o desejo de voltar para ampliar minha compreensão sobre aqueles sujeitos e o lugar. Tenho a certeza que quando lá voltar, ele estará *“esperando na varada com as “pedras da cachoeira”, sem ‘enfeitar a prosa’”*.

*Um pouco da “Triste alegre história de vida Ilton Gonçalves”*

O poema “Desabafo” expressa a representação e o protagonismo da sua escrita, do seu *ethos*. Incorpora ao falar do lugar a historicidade impregnada em sua memória, manifesta sua crítica às modificações/intervenções provocadas pelas APAS. Retrata também as carências de saneamento básico. Sua escrita é um ato intencional: “a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em força e em sague’ (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se no próprio escritor, num princípio de ação racional.” (Foucault, 1992, p. 144).

Desabafo

Por volta de 1875

A comunidade que eu moro começou

Iniciando com a agricultura

Muitas coisas se plantou

Por ser uma terra boa

De qualidade muito fértil

Sustentou meus bisavós

Sustentando os bisnetos

Sempre produziu arroz

O milho, a mandioca, o feijão

Se produziram legumes

Cereais, frutas e legumes

Pelos povos sempre foi feito

Um alimento saudável

Substituindo o leite

Para uma boa alimentação  
Não precisava da comunidade vizinha  
Porque se faltasse carne  
Tinha ovos de galinha

Mas como tudo que é bom  
É verdade, dura pouco  
Se traz um frango gelado  
E elimina a carne de porco

Por volta de 85  
Se cria a Lei de preservação  
Com ela leva a lavoura  
E também a criação

Num mundo desenvolvido  
País rico e sereno  
Só se come coisa vencida  
E ainda só veneno

É bem verdade que o homem nasce chorando  
e morre gemendo

Num país muito extenso  
Num mundo belo e rico  
Num mundo belo e moderno  
Pobre fazendo xixi em pinico

Quem pode fala banheiro  
Vou usar o sanitário  
Pobre cava um buraco  
Para fazer cocô no barro

A lavoura acabou  
Era coisa tão bacana  
Hoje se planta um pouquinho  
Até mesmo a banana (...) (Gonçalves, 2013, p. 82).

A conversa travada durante o estudo de campo revelou que Ilton Gonçalves encontrou na escrita poética um jeito de fazer as críticas que deseja, sem ofender ou “aparentar rudeza” ao interlocutor. Como neste encontro que tivemos, sentia-se confrangido, esta foi a ênfase dada. Mas para Pereira ele recupera este saber desde os tempos de criança, de professor, de estudante, ou seja, num *continuum*:

E a história da poesia, foi assim: Quando eu comecei a ser alfabetizado eu comecei com poesias, e assim tinha mais facilidade. Então sempre que pegava um livro procurava as poesias para ler, eu gostava, e por conta disso, depois até parei de estudar mas continuava lendo, escrevendo. E depois que cresci e comecei a trabalhar como professor, num curso de Pedagogia no encerramento, me despertou algo para escrever sobre aquele encerramento (...) (Pereira, 2015, p. 84).

Seu registro autobiográfico aborda fases e percalços da sua infância e da sua escolarização inicial, assim como a superação de uma herança de analfabetismo:

Voltando para Batuva comecei a frequentar as aulas, por volta de 1961. Foi muito difícil minha alfabetização. Difícil não para aprender, mas porque as andanças não parava de vez. A ordem era rigorosa diante de tanta pobreza e doença que invadiram a nossa vida. Diante de pais analfabetos, avós paternos e maternos e todos os irmãos mais velhos analfabetos, eu não podia reprovar, também não podia apanhar dos colegas, apanharia duas vezes. (...) Durante o período em que nós estávamos na comunidade, caminhávamos todos os dias de calça curta e rasgada e pé no chão. Estudamos muito as tarefas de casa, fazíamos enquanto caminhávamos para casa, pois quando chegávamos tínhamos outra tarefa que era ir para roça e levar comida para o pai ficando lá até o entardecer. Ainda tinha mais uma tarefa: repassar tudo o que via e aprendia na escola ao pai e a minha irmã Erta, que apesar de tanto ajudar na roça, não podia mais frequentar escola porque já tinha mais de quatorze anos (...). quando estava estudando, um lápis era cortado em três partes iguais. O caderno, quando achava-se um chinelo velho de quem tinha o poder de usar, tirava-se um pedaço e apagava-se tudo, para usar novamente. Quando amarrotava-se demais, esquentava-se alguma coisa e usava como ferro de passar. Mas nunca esquecia: um dia, um dia hei de fazer alguma coisa boa para alguém. (Gonçalves, 2013, p. 30).

A autobiografia de Ilton Gonçalves faz referência ao seu processo de formação, autoformação e ao “trabalho formal” como professor (já era professor há muito tempo, desde a infância). Também expressa o *ethos* da sua vocação:

O tempo foi passando, fui crescendo, embora sem chance de estudar, mas nunca abandonei o livro, o caderno, o lápis e a caneta. Aí já usava um caderno inteiro e um lápis inteiro (...). Em 1979, faltando professor na comunidade, fui informado à Prefeitura pelo meu ex-professor Zachio Xavier que teria

condições de desenvolver as atividades de professor. Fui chamado e já comecei a trabalhar em quinze de fevereiro do mesmo ano. (...) Fui me aperfeiçoando através de cursos de capacitação para professores e tantos outros (Gonçalves, 2016, p. 33).

A princípio quando eu entrei em sala de aula, apesar de eu não ter uma formação, mas assim, eu tinha muita convicção e vontade de fazer com que as crianças multiplicassem em sabedoria. Eu entrei com muita vontade, de dispor da minha vontade mesmo, para trabalhar. Com a expectativa a partir dali então, a cada oportunidade que viesse me aperfeiçoar para continuar trabalhando” (Pereira, 2015, 63).

A escrita de si de Ilton Gonçalves sobre uma atividade proposta em um encontro pedagógico revela como se sente em sala de aula. Evidencia a autopercepção não só como professor, mas também como líder. É evidente que para ele trata-se de um ato consciente e intencional exercer múltiplos papéis.:

(...) Na sala sou professor, colega, amigo, mãe, irmão  
 Às vezes, carpinteiro, pedreiro, eletricitista, médico, cirurgião  
 Tentando colocar nesses meninos,  
 Boas atitudes e ampla visão  
 Cuidar bem de toda classe  
 Papel do professor?  
 Pois quem assim não fizer  
 Não é bom educador.  
 Bem, a vida continua. Ilton dá aula, Ilton estuda.  
 Ilton cuida da família, da comunidade, da roça, de seus animais e tantos outros compromissos que surgem espontaneamente (Gonçalves, 2013, p. 35).

Além do *ethos* da liderança, Ilton Gonçalves se aproxima do que diz Paulo Freire: “(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, também educa” (Freire, 2015, p. 96):

Eu acho que com tudo que me perguntam eu respondo, eu acho que não estou ensinando, estou aprendendo, porque o esforço pra responder alguma coisa requer um aprendizado novo. São coisas que eu alcancei nessa trajetória como professor, e ao mesmo tempo liderando a comunidade... Eu não trabalhei só como professor durante esse período, trabalhei como professor, como orientador, como enfermeiro, às vezes, como médico, como eletricitista, como carpinteiro, e as vezes até como transporte, porque quantas pessoas eu já carreguei nas costas, no mato, na estrada, levando pra cidade, ficando internado... E até hoje... Então são coisas eu acho que eu alcancei” (Pereira, 2015, p. 68).



Josso (2002) discorre que o conhecimento de si não é apenas compreender como os sujeitos se formam ao longo da vida, mas a consciência e reconhecimento de si próprio como sujeito. Segundo ela, pode ser possível que isto articule uma forma mais consciente das heranças, das experiências, dos sentimentos de pertença, dos desejos e do imaginário sociocultural, bem como facilite o surgimento de margens de liberdade e de escolhas. Outra compreensão é encontrada nas palavras de Freire: “sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que desafiados por ela, agem sobre ela” (Freire, 2015, p. 141).

## CAPÍTULO IV – A ANÁLISE: COMO SE ANALISA O QUE SE DIZ?

*Em rigor, penso que as chamadas falsas memórias não existem, que a diferença entre elas e as que consideramos certas e seguras se limita a uma simples questão de confiança, a confiança que em cada situação tivermos sobre essa incorrigível vaguidade a que chamamos certeza. É falsa a única memória que guardo do Francisco? Talvez o seja, mas a verdade é que já levo oitenta e três anos tendo-a por autêntica... (Saramago, 2006).*

A análise interpretativa das autobiografias parte de categorias elaboradas com base nas dimensões metodológicas explicitadas no Capítulo II, além de abarcar os aspectos discursivos e simbólicos, visa fundamentalmente responder à questão orientadora: *Como os professores da Comunidade Remanescente do Quilombo de Batuva autobiografam a trajetória de educação e formação?* Assim como as duas subquestões desencadeadas: *de que modo os professores da CRQ Batuva, autobiografam a inserção no campo da educação de adultos, da educação formal, da educação não formal e da educação informal? De que modo os professores da CRQ Batuva autobiografam a experiência, o saber da experiência e a autoformação?*

Cabe recordar que a proposição feita para o processo de análise, pressupõe uma perspectiva em que as dimensões se articulam em torno do objeto que representa o polo central. Para compreender as subjetividades (o *self*) e as intersubjetividades dos discursos, considera-se o “voltar” da espiral, devido sua totalidade complexa e dialética. As categorizações de análise definidas são:

- a) *Categorização das formas do discurso*: intenta identificar formas do discurso narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo e a relação entre eles;
- b) *Categorização de ação narradora*: refere-se à atitude narradora (planificada/estratégica, progressiva ou arriscada/conciliatória, dentre outras);
- a) *Categorização simbólica no discurso*: esta categoria remete à percepção do mundo interior (Eu interior) e exterior (Eu outros-mundo) trata-se das estruturas sequenciais do sujeito, seus argumentos (opiniões, julgamentos), representações, etc.
- b) *Categorização Indexada ao objeto de estudo*: em consonância com as dimensões estabelecidas, tem em vista reportar-se a abordagem teórico-metodológica sobre o percurso de Educação e Formação ao longo da vida (educação formal, não formal,

informal, educação no e pelo trabalho em contexto rural), experiência e autoformação, no espaço-tempo da subjetividade e historicidade dos sujeitos investigados.

A partir da transcrição oral e das leituras e releituras, foram organizadas duas estruturas textuais: um texto descritivo – que revelou descrições, justificativas, juízos de valor, explicações, desejos, evocações - que remete à percepção do discurso simbólico e contextual. Abarcou as possíveis interpretações imanes em indexadas, possibilitando entrelaçar elementos do discurso à reflexão teórica. Também organizou e direcionou o diálogo teórico, a partir da construção do dado empírico.

A segunda organização textual foi um texto narrativo que abarcou o discurso das autobiografias em torno do conhecimento empírico, associado às dimensões indexadas ao objeto de estudo, ou dito de outra forma, a identificação dos dados do estudo empírico em razão do enquadramento teórico, até se chegar a presente análise. Portanto, é a escrita como “maneira de recolher a leitura feita e de nos recolhermos sobre ela, é um exercício de razão” (Foucault, 1992, 139).

Para Bueno, seguindo a perspectiva de Ferrarotti (2008), os discursos autobiográficos estão sujeitos às deformações: se são escritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto, que se observa e se reencontra”. Se são orais, os limites advêm das interações entre o investigador e o investigado, pois a “subjetividade é inerente ao método autobiográfico” (Bueno, 2002, p. 18). São essas tensões postas na perspectiva destes autores, que se deve levar em conta no momento de analisar as autobiografias, ou seja, a dialeticidade que marca a perspectiva autobiográfica.

***“Eu sou professora, mas eu não posso negar o que eu sou”***

*A atitude narradora e autoformadora no discurso autobiográfico de Conceição*

Conceição retratou efetivamente duas formas de narrar, a primeira remete à constituição simbólica, representações e visão de mundo. A segunda eminentemente indexada à sua trajetória de educação e formação, virada para as relações de trabalho, possivelmente, guiada pela pergunta de partida e intencionada no dialogar com outrem (neste caso com a investigadora), focada na trajetória profissional e formativa. Uma terceira forma descritiva e autorreflexiva permitiu descortinar um caráter explicativo, avaliativo, que remete à categoria simbólica do discurso. Possibilitou identificar a existência de dois modos de incorporar o

discurso: o interno, da intimidade (ou da vida privada) e o externo, da vida em sociedade (vida pública).

A autobiografia de Conceição também revelou uma personalidade planejada. Um agir planejado que parte da evocação de um desejo, do enunciado de uma “vocação” e atravessado pela onisciência divina: (...) *Só que eu tinha objetivo, porque eu pensava “um dia eu ainda vou estar nesta escola trabalhando (...) Deus levou de colocar no meu coração de ser professora, apesar de toda dificuldade (...).*

Também expressa o seu “desejo” futuro (após encerrar um ciclo profissional): “(...) *então essa é uma cultura que nós continuamos (...) eu quero manter até quando eu puder fazer (...) eu sou professora, mas eu não posso negar o que eu sou (...) Esse é meu projeto de futuro fazer o registro disso tudo (...).*”

Ela revelou o discurso de um indivíduo real, atravessado por outros discursos, que resultou da diferença de um *ethos*, aparentemente constituído de duas formas: uma “endógena, outra “exógena”. A primeira refere-se à complexidade no momento em que tomou a palavra, a segunda resultante dos discursos com os quais se relaciona e o modo como escolheu se comunicar. Para Larossa: “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos e sentimos o que nomeamos” (Larossa, 2017, p. 17).

A sua atitude narradora assumiu uma postura que revela além de um agir planejado, a sua capacidade de conciliar opções de trabalho, interesses e talentos pessoais:

*” (...) ao mesmo tempo que trabalhava. Eu trabalhava em casa, cuidava da minha casa, cuidava dos meus filhos, trabalhava na roça com o meu marido e tinha que fazer o magistério no final de semana. Foi um tempo muito corrido, estudava dia e noite, era muito cansativo, mas graças a Deus vitorioso (...) Eu ainda faço a minha farinha caseira, faço farinha de milho em casa. (...) Quando eu tenho uma folga eu faço porque eu gosto muito.*

Ao visitar o passado e trazer suas lembranças, evidentemente já elaboradas no presente, Conceição enfatiza o sentido de si própria, que sugere “o *ethos* da sua vocação”, da força do EU:

*(...) um dia eu ainda vou estar nesta escola trabalhando”, desde criança eu pensava. E quantas vezes eu vi o professor elogiando outras, ele dizia: “nossa você está que nem uma professora hoje”. Só que eu comigo guardava aquilo, apesar de nunca ter falado, mas eu guardava aquilo. Eu dizia: “eu vou ser*

*professora e vou trabalhar aqui”. Deus me levou a colocar no meu caminho de ser professora, apesar de toda dificuldade (...).*

Isto permite inclinar a análise desta evocação de Conceição para o entendimento do sujeito da autoformação, que Pineau (1985) aponta como sendo “sujeitos-exceção” ou “exploradores-exceção”. Os sujeitos da autoformação se inscrevem numa perspectiva de educação permanente que, neste caso, evidenciou ter sido planificada. Sua narrativa expressa uma força que se origina na dimensão interna, o que pressupõe uma dinâmica reflexiva que remete à autoformação. Narra esta forma interna como uma vocação, que a torna sujeito e ao mesmo tempo objeto de formação para si mesma (*self-object*).

Ao trazer este vivido para o presente também se coloca como autoreferencial, na medida em que percebe sua singularidade, diferenciando-se em relação a outrem. Segundo Pineau (1985) se “automatiza” ao reconhecer-se sujeito da própria formação. Para Freire (2015) trata-se de um ato cognoscente que só pode ser expressado como processo de autopercepção enquanto sujeito no mundo em que se encontra.

Igualmente a autobiografia de Conceição remete ao entendimento que uma formação não se limita aos espaços escolares ou institucionais, uma vez que, o sujeito que se reconhece como indivíduo autorreferente também reconhece o contexto das relações para a sua formação. Assim como se aproxima da perspectiva da autoformação, que segundo Pineau (1985), trata-se do espaço de cristalização das relações pessoais, relações materiais e relações sociais e onde se articula indivíduo e sociedade.

A análise simbólica do discurso autobiográfico de Conceição remeteu à sua percepção do mundo interior (Eu- interior) e exterior (Eu outros-mundo). Ela evidenciou suas estruturas sequenciais, seus argumentos (opiniões, julgamentos), o contexto histórico-social e as representações simbólicas. Inclinou a análise da autobiografia à interpretação narrativa, cujo enquadramento teórico permitiu entrelaçar o seu discurso narrativo à compreensão da experiência, do saber da experiência, da autoformação e da educação informal.

#### *O discurso simbólico: a experiência, as relações intrafamiliares e a educação informal*

A autobiografia constituída pelo discurso da entrevistada destaca os papéis sociais (poder paterno x materno, educação familiar), as relações sociais e práticas sociais no espaço-tempo do discurso. Elaborar sobre o passado as relações de poder familiar significa, conforme teoriza Adorno, o enfrentamento das formas repressivas para poder esquecer, perdoar,

compreender e não mais repetir. É um ato de emancipação, que pressupõe uma inflexão do sujeito ao passado e uma objetivação do presente.

Por outro lado, permitiu inclinar a análise do discurso autobiográfico para a experiência como um *continuum*. A continuidade da experiência toma algo das experiências passadas modificando de algum modo, as experiências subsequentes ou, como expõe Deleuze: “como a natureza da interioridade que ela é capaz de ampliar” (Deleuze, 2015, p. 35), visto que para ele a diferença mediatizada pela representação consiste em diferença e repetição, que resulta das interferências e cruzamentos entre ambas, já que uma diz respeito à essência e a outra se refere à ideia da diferença.

Nesta direção a análise interpretativa permitiu perceber parte do discurso da investigada virado para as relações contextuais familiares e seus papéis, ou seja, as relações de poder intrafamiliar. Ela retratou o próprio entendimento em aplicar a si mesma uma compreensão destes papéis (elaborou e reelaborou a memória que foi buscar).

Neste ponto refletiu o discurso de si sob formas diferentes: uma forma exógena (Eu-outros), quando relatou os acontecimentos e conflitos, no modo que julgou terem ocorrido. A outra, uma forma endógena (Eu-interior) autoformadora, emancipadora, num *continuum* experiencial. “Neste caso, defende-se que o sujeito é o produtor de si, e a experiência é o principal recurso que tem ao seu dispor para evoluir no sentido da autonomia, da participação social e da emancipação” (Cavaco, 2009, p. 221).

Mesmo porque um indivíduo se constitui por um *self-object*, mas que também é um Eu outros-mundo (Eu histórico-social). Existe por causa do outro, das situações e acontecimentos de sua existência, da representação que faz de si próprio e suas relações com os outros, existe na dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

Ao narrar a complexidade da sua relação intrafamiliar, o seu espaço privado evidencia que a força do “Eu” é refletida na relação com os outros “Eus”. Freire autobiografou assim o seu “primeiro mundo” (contexto familiar): “porque sou um ser no mundo e com ele, (...) foi com esses diferentes não-eus que me constituí como *eu*. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante” (Freire, 2015, p. 25). A entrevistada expressa seu complexo familiar da seguinte maneira:

*Meu pai era muito severo, daquele que a gente tinha que andar bem certinho, era muito enérgico, então tínhamos um medo dele! Mas foi tempos que ficaram marcados na nossa vida, por mais que era enérgico era para o nosso bem né. Ele foi educado assim, educava nós assim também, não tinha outros conhecimentos, outros meios, então foi assim que ele aprendeu (...). A Minha mãe né, apesar de não ter*

*mais ela, sinto muita falta dela. Ela marcou na nossa vida. Ela foi uma grande mãe, amorosa, carinhosa, paciente. Quando ela queria ralar também ralava, dava bom conselho. Ela também ficava brava, mas era tudo para o nosso bem.*

Todavia, ao narrar sobre a educação que o próprio pai recebera: “*ele foi educado assim, educava nós assim também, não tinha outros conhecimentos, outros meios, então foi assim que ele aprendeu*”, revela uma compreensão autoformadora segundo a qual deseja entender e justificar os porquês das atitudes que caracterizaram seu pai como severo, em sua infância. Isto remonta a Kafka (2017), em texto autobiográfico de caro valor estético à Literatura, intitulado “Carta ao pai”:

Mas para mim, quando criança, tudo que tu bradavas era logo mandamento divino, eu jamais o esquecia, e isso ficava sendo para mim o recurso mais importante para julgar o mundo, sobretudo para julgar-te a ti mesmo (...) um silêncio sombrio reinava à mesa, interrompido por admoestações: “primeiro come depois conversas” ou “anda mais rápido, vamos” ou “vê, já terminei” (...). Por causa disso o mundo foi dividido em três partes para mim, uma onde eu, o escravo vivia sob leis que tinham sido inventadas só para mim e às quais, além disso, não sabia por que, eu não podia corresponder plenamente; depois um segundo mundo infinitamente distante do meu, no qual tu vivias ocupado, em governar, dar ordens e te irritares com o não cumprimento delas e, finalmente, o terceiro mundo no qual as outras pessoas viviam felizes e livres de ordens e de obediência (...) A impossibilidade de uma relação tranquila teve uma outra consequência, muito natural no fundo: eu desaprendi a falar. Por certo eu não teria sido um grande orador, mas sem dúvida teria dominado a linguagem humana corrente. (...) hoje só tremo menos do que na infância porque o sentimento de culpa exclusivo da criança em parte foi substituído pela compreensão do nosso desamparo comum (...) apenas mais tarde compreendi que tu também sofrias muito por causa dos teus filhos (...) (Kafka, 2017, p. 32-35).

Trazer esta referência clássica do cânone literário auxilia a compreender o papel formador do discurso autobiográfico sobre a complexidade das relações assimétricas de poder intrafamiliar. Kafka, assim como a entrevistada, recupera esta relação ao visitar as lembranças da infância. Ao trazê-las para um presente ele revela a sua compreensão elaborada sobre estas relações do passado. Compreendendo os limites desta aproximação, é possível postular que tanto Conceição quanto Kafka, entrelaçaram as suas lembranças numa narrativa existencial, que é expressa pela totalidade subjetiva. O excerto da autobiografia de Kafka supracitado evidencia um “Eu” que deseja ser autônomo, em conflito com um “Eu-outro” heterônomo e um “Eu ilusório” (como gostaria que fosse).

A relação materna é expressa por Conceição em contraponto à figura do pai severo. Ao realizar esta constatação, percebeu-se durante a entrevista uma pausa entre recuperar a lembrança e emití-la, como se quisesse certificar-se antes de pronunciar: *“Ela marcou na nossa vida. Ela foi uma grande mãe, amorosa, carinhosa, paciente. Quando ela queria ralhar também ralhava, dava bom conselho. Ela também ficava brava, mas era tudo para o nosso bem”*. Todavia, nesta evocação, a palavra medo não é incorporada.

À semelhança de Kafka (2017), Conceição também descreve, a sua relação materna, em contraposição à relação paterna. Kafka, no entanto, ressalta o papel de nulidade exercido pela mãe face ao pai autoritário e o reflexo disso em si: “é certo que minha mãe era a bondade ilimitada comigo” (Kafka, 2017, p. 4). Mas, segundo ele, só o poderia proteger às escondidas e isto representava que a “nulidade só pode chegar àquilo que considera seu direito por caminhos furtivos” (Kafka, 2017, p. 44). Por isso, o que refletiu nele foi o crescimento da consciência da culpa

Conceição, pelo contrário, reconhece o papel da mãe como uma “marca” em sua vida. Também rememorou o momento em que foi mãe e o papel que desempenhou, resultando no que o filho se tornou: *“(...) Eu acho que o fato mais importante da minha vida, foi quando eu fui mãe, nasceu meu filho, eu tive que cuidar dele praticamente sozinha e hoje eu louvo a Deus por um filho maravilhoso que tenho (...)”*.

O que importa ao trazer estas memórias da entrevistada entrelaçadas às de Kafka, é perceber que as representações sobre os papéis exercidos no íntimo familiar possuem uma dinâmica formadora universal, tanto Conceição quanto Kafka produziram discursos enquanto “movimentos interiores” (Foucault, 1992, p. 131) que têm um papel muito próximo ao da confissão, pois “trazer à luz os movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior” (Foucault, 1992, p. 131), ou seja, externar os conflitos das relações heterônomas familiares é também um exercício do pensamento sobre si mesmo e da conversa consigo mesmo com um outro.

Ambos revelaram um mecanismo importante desta subjetivação do discurso, rememoram um acontecimento simbólico existente ao descrever um complexo afetivo, mas que já incorporava uma perspectiva transformadora. Autodescreveram o processo autoformador desta complexidade afetiva no plano existencial e da consciência. Trata-se da “organização de uma narrativa da evolução de um diálogo interior consigo próprio, sob a forma de conhecimento e das transformações da sua relação com este...” (Josso, 2002, p. 32).

O que Conceição e Kafka narram em relação à educação familiar que receberam, tanto pela figura do pai quanto pela figura da mãe, demonstram suas compreensões, “julgamentos”



(juízo de valor) e posicionamento existenciais, diante de um outro (um “não-eu”). Ao trazer à consciência tais lembranças, reconhecem que aqueles outrora “poderosos” também carregam sua limitação e complexificação humana. Por conta disso, evidenciam o caráter autoformador e emancipador do discurso autobiográfico. Conceição foi atravessada por outras condições objetivas, dentro e fora do território Batuva, como também estabeleceu uma gama diferenciada de relações sociais, contextuais e físicas que seus pais, avós e bisavós não acessaram:

*(...) Quando a estrada saiu aqui eu tinha 14 anos de idade, chegou aqui ó (aponta para a estrada) o trator e meu avô, o pai do meu pai, já estava doente, então eu falei assim: “vô o trator chegou ali”, ele disse assim: “pois é minha filha isso não é para mim é para vocês” e meu avô morreu logo em seguida” (...).*

Ou ao reconhecer: “(...) *meu pai não tinha outros conhecimentos, outros meios, então foi assim que ele aprendeu, por isso foi assim que educou (...)*”. Com isso, Conceição amplia seu *continuum* experiencial, à medida que reflete sobre as experiências vividas em seu amplo espectro.

Ao passo que Kafka reclama a experiência negada devido à sua relação conturbada com o pai, reforçando o caráter heterônomo da sua educação e formação pessoal: “(...) eu desaprendi a falar. Por certo eu não teria sido um grande orador, mas sem dúvida teria dominado a linguagem humana corrente” (Kafka, 2017, p. 44). Isto remete à ideia da qualidade da experiência enquanto potência subjetiva, ela sendo remetida às dimensões pessoal, social, territorial ou econômica. Nesta perspectiva, a qualidade da experiência enquanto potência funda-se essencialmente na realidade objetiva em que os sujeitos se encontram submetidos e, desta forma, reforça a importância de a análise subjetiva não estar dissociada do contexto.

Nesta direção, encaminha-se a seguinte reflexão: por um lado, as práticas ancestrais e as aprendizagens informais presentes no discurso da entrevistada se mantiveram ao longo do tempo devido às condições objetivas. Por outro lado, às experiências negadas em relação ao mundo moderno e suas tecnologias e informação que poderiam ter apoderando-se dela, caso a realidade objetiva fosse outra, direcionou o seu *continuum* experiencial.

O paradoxo disso é manter os saberes advindos da experiência ancestral ao mesmo tempo em que se amplia a inserção na modernização colocada pela “sociedade da informação”, isto significa integrar-se ao “mundo moderno” ao mesmo tempo em que mantém a ilusão do “espaço outro” Batuva. Pois “a velocidade com que são dados os acontecimentos e a obsessão

pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos, impedem também a memória...” (Larossa, 2017, p. 22).

Para Benjamin (1987) e Larossa (2017), a velocidade da informação é o contrário do saber que vem de longe, constituído historicamente. A autobiografia da entrevistada carrega o saber que veio do longe, mas ao mesmo tempo elaborado para o presente, em vista do futuro, valorizando suas práticas e saberes ancestrais. Ela evidencia que mantém o caráter de sujeito da experiência que Larossa (2017) e Benjamin (1987) defendem, assim como incorpora em si o poder da autoformação, que a leva concluir: “(...) talvez se fosse de um outro jeito eu não seria a pessoa que sou”. Assim, Conceição revela a sua totalidade subjetiva, a sua essência.

A autobiografia de Conceição comprova o impacto da educação informal para a totalidade do sujeito, ao discorrer sobre a educação familiar, o contexto social e as práticas comunitárias enquanto sítio de significância. Gonh (2006) entende que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização em família, lugar onde vive, amigos, etc.:

*(...). Aqui se eu falar para você que eu não sei fazer nada, eu sei fazer de tudo e conheço a vida das pessoas que vivem aqui, porque eu nasci e me criei aqui, não saio, nunca saí para morar em outro lugar, sempre morei aqui” (...).*

A memória narrada traz a interpessoalidade das relações humanas interiorizadas. Para Ferrari: “a memória discursiva é aquela memória de outras enunciações de outros dizeres, de ditos em outros lugares e que lhes dão a condição de possibilidade a aquilo que está sendo enunciado em determinado momento” (Ferrari, 2016, p. 707).

#### *As relações culturais, práticas de trabalho e o sentimento de pertença*

A entrevistada toma por base a relação com a heterotopia que representa a categoria “lugar outro Batuva”, para expressar a sua compreensão quanto às práticas sociais associadas ao trabalho no campo, desde a infância, diante da necessidade de prover o autoconsumo e a representação imaginária dos sujeitos que constituem sua relação.

*Trabalhar na roça que a gente trabalhava pro sustento, com seis anos a gente já trabalhava na roça, mas como eu era a única mulher porque a minha irmã já era casada, ela era doze anos mais velha que eu, o pai levava os meninos e a minha mãe para a roça, eu ficava em casa para cuidar da casa desde os 7 anos, para cuidar da comida e do meu irmão caçula. Então era responsabilidade muito cedo (...). São fatos muito bons que aconteceram na vida da gente (...). Meu pai trabalhava em roça, então eles iam*

*ajudar a fazer o que eles chamam de mutirão. As pessoas trabalhavam em conjunto, sempre junto, um chamava uma equipe e iam trabalhar numa roça até a colheita e assim a gente cresceu nessa vida (...). Foi muito difícil, a gente socava o arroz no pilão, depois a gente tinha um mutirão também, juntava aquela mulherada! Se eu falar, que na minha infância eu tinha lazer, passear, não! A minha vida aqui foi assim: trabalhar, depois estudar, casei, fui cuidar dos meus filhos, da minha casa e graças a Deus sou feliz desse jeito. Talvez se fosse de um outro jeito eu não seria a pessoa que sou.*

O seu discurso revela um conjunto de relações produtivas, culturais, modo de vida, distribuição social/sexual de papéis que evidenciam sua consciência reflexiva.

Conceição revela-se permeada pela linguagem cultural, no sentido de produzir a realidade social. Ela explicita a sua representação sobre o trabalho na “roça”, associado à honestidade: “*Também minha família, a gente foi muito humilde, mas sempre honesta, a gente trabalhava na roça...*”. Por isso, “o espaço comunitário, que é o espaço das roças, é um espaço aberto no qual se significa de modo particular” (Ferrari, 2016, p.711).

Conceição julga as coisas que lhe ocorrem como parte da sua existência, busca num passado longe (infância) uma relação que se mantém no presente, o pertencimento a este território – o lugar pertence a ela, ela pertence ao lugar. Ela se reconhece, se valoriza e se imprime nas práticas ancestrais da sua comunidade, como diz Freire, a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir:

Sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (Freire, 2015, p. 141).

#### *A autoformação, a experiência e o saber da experiência*

O discurso autobiográfico de Conceição remete esta análise também à autoformação que, no entendimento de Delory-Momberger (2012), consiste em lançar ao lugar central uma relação entre dois elementos e o ponto de articulação. Entre a dimensão interna de um vivente e seus ambientes externos, já que na autoformação o lugar central tem a ver com as relações de um sujeito com o outro, com a moradia, com a vizinhança, com o espaço social, com o mundo e com o “metamundo”. Por isso, para perceber esta dimensão da formação foi necessário remeter a subjetividade aos ambientes externos da relação sujeito-mundo.

Por outro lado, segundo Larossa: “Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com o sentido ou o sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado a existência, de um indivíduo ou de uma comunidade humana em particular” (Larossa, 2017, p. 32), equivale dizer que de um espaço-tempo oculto, visível apenas no discurso de um sujeito particular.

A entrevistada evidencia o desejo de imprimir o registro do vivido: “cantar seu canto para ecoar em outros cantos” (Larossa, 2017, p. 10). Teme que seu canto se torne finito, como finita é a vida. Quer seguir produzindo novos saberes, conhecimentos e formas de existência.

*(...) Então, eu tenho pilão, forno de fornear e tenho a prensa onde eu faço farinha ainda. Antigamente era aquela da roda, que rodava com o braço, eu fazia isso desde menina. Só que hoje não, já é de motor. Eu ainda faço a minha farinha caseira, faço farinha de milho em casa. A gente planta o milho aqui, colhe o milho, seca, depois de seco soca no pilão, tira tudo aquela casquinha como quem vai fazer canjica né, coloca de molho oito dias, trocando a água todos os dias para amolecer o milho, depois que está mole, soca e faz a farinha de milho. Quando eu tenho uma folga eu faço porque eu gosto muito, o biju também que a gente faz aqui de arroz. A gente planta o arroz, orgânico, põe de molho, soca, faz o cuscuz também de arroz, que é uma comida típica daqui, aí a gente faz o biju, mistura com a massa de mandioca e faz na palha do “caité” ou de banana. Até queria ter um dia alguém que filmasse tudo isso, porque é muito interessante né? (...). Então essa é uma cultura que nós continuamos. Mas eu falei: “vai acabar comigo” porque os meus filhos não fazem isso, um é professor e outro é polícia. Eu tenho só dois filhos, mas eu quero manter até quando eu puder fazer. Eu sou professora, mas eu não posso negar o que eu sou (...).*

Ela reconhece que para esses saberes ancestrais continuarem “vivos” é preciso remetê-los a categoria histórica. É necessário produzir o registro do subjetivo da práxis de um sujeito singular em seu tempo-ação-subjetividade. É isto que permite desocultar saberes de um determinado grupo, por meio da história pessoal, de um “singular-social”. Trata-se de ocupar um vazio, deixado na história desde os primórdios, desde a abolição da escravidão, quando tiveram que ocupar “um espaço social e econômico bastante particular” (Ferrari, 2016, p. 706): “Este é o meu projeto de futuro fazer o registro disso tudo” (recuperado do caderno de notas).

Tanto a vida, como as palavras são atravessadas pelo movimento do tempo e dos acontecimentos do vivido, “o passado não é o antigo presente, mas o elemento no qual é visado” (Deleuze, 2015, p. 83).

Este estudo, se pauta no conhecimento oriundo da experiência que se expressa pela narrativa, pelo poder da palavra de quem narra (o seu *ethos*) o vivido, experienciado, sua representação. Na compreensão de Deleuze:

É na repetição e pela repetição que o esquecimento se torna uma potência positiva e o inconsciente, um inconsciente superior positivo (por exemplo, o esquecimento, como força, faz parte integrante da experiência vivida do eterno retorno), que se converte em potência” (Deleuze, 2015, p. 14).

Portanto, não significa interpretar que a investigada tenha trazido o vivido ou a mesma experiência uma segunda vez. O que fez foi trazer o infinito que se diz de uma só vez, a eternidade que se diz de um instante, o inconsciente que se diz da consciência, que Larossa chama de “potência de vida” (Larossa, 2017, p. 10), que para Dewey, deriva do princípio *continuum* experiencial.

O fragmento do vivido, captado num “instante” de uma entrevista narrativa, é apenas o testemunho de um instante, em que a experiência só pode ser percebida enquanto “potência de vida”, no modo como a narrativa se expressa. Trata-se da alusão da experiência, segundo a qual a visão do sujeito torna-se suporte da evidência sobre a qual a explicação é elaborada. “A visibilidade da experiência se torna então evidência” (Scott, 1998, p. 304).

Cabe fazer uma ressalva, se nesta investigação a reflexão sobre a experiência admite que esta incorpora uma continuidade, uma potência, e que a realidade objetiva tem interferência direta nela, a subjetividade por sua vez, só pode ser tomada enquanto totalidade de um indivíduo, pois diz respeito à sua essência.

*O discurso autobiográfico do percurso de educação e formação de Conceição, entrelaçado ao diálogo autobiográfico de Ilton Gonçalves*

*Ninguém fala sozinho, o diálogo é o encontro com os sujeitos, portanto o diálogo é uma exigência existencial. É o encontro do diálogo que permite solidarizar, refletir, agir e transformar a realidade. Assim, não são só sujeitos que habitam um mesmo território, mas sim, sujeitos em seu encontro dialógico, mediatizados pelo mundo na relação “eu-tu” (Freire, 2015).*

Conceição aborda o seu percurso de educação e formação numa perspectiva ao longo da vida. Ao analisar a sua autobiografia em face à sua trajetória de educação e formação, percebemos um discurso inclinado ao contexto da educação do campo, ao trabalho rural paralelo ao docente. Ela também revela certo equilíbrio no que concerne à sua compreensão

sobre o seu processo formativo, ao considerar a educação formal, a educação não formal e a educação informal.

Ao rememorar a infância destaca o papel formador recebido pela família e pelo seu contexto histórico-social, assim como a relevância da educação informal nas aprendizagens em situação de trabalho e existencial. Sublinhamos que trouxe para a lembrança, repetidamente, o momento que considera ser o fechamento de ciclo um profissional (a eminência da aposentadoria).

Para além de que, evidencia o desejo de no futuro resgatar saberes arraigados. Para ela, idealizar o registro deste *continuum* experiencial, é remeter à sua subjetividade, atravessada por outras subjetividades e pela realidade objetiva a um processo de historicização.

Com isso a entrevistada intenciona desocultar um conhecimento informal constituído ao longo de um espaço-tempo, numa perspectiva de futuro. Trata-se do desejo de realizar o registro da sua memória cultural e ancestral, a fim de transpor o tempo da sua vida vivida em sua finitude, que intrinsecamente resulta da educação informal. Ela reconhece que os saberes adquiridos através das práticas culturais nem sempre podem ser repassados como herança familiar.

*(...) Então essa é uma cultura que nós continuamos. Mas eu falei: “vai acabar comigo” porque os meus filhos não fazem isso, um é professor e outro é polícia. Eu tenho só dois filhos, mas eu quero manter até quando eu puder fazer. Eu sou professora, mas eu não posso negar o que eu sou (...).*

Todavia, definir a educação informal não é tarefa fácil, para Canário: “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais por parte dos destinatários, correspondendo a situação pouco ou nada estruturada e organizada” (Canário, 2013, p.78).

Neste sentido, a educação informal está muito mais relacionada à educação permanente associada a processos não organizados e ao ato de viver mediado pelo mundo, que segundo Freire (2015), ocorre por meio de relações interpessoais, históricas e culturais que permeiam as práticas sociais. Diz respeito à subjetividade do sujeito, uma vez que pode corresponder às situações interpostas ou não pela consciência, pelo discurso, pelo *continuum* experiencial, pela tradição, por arquétipos, pelo domínio técnico, etc. Não é algo residual, é algo que se mistura a tudo que compõe a totalidade subjetiva do sujeito (a essência).

A entrevistada rememora momentos formativos os quais evidenciam uma situação que remete a um processo de educação informal ao descrever uma prática social de transmissão

oral: “(...) *meu pai fazia uma roda de conversa com uma fogueira e ali ficava contando histórias para nós, isso foi muito importante! (...)*”, além disso, revela um modo de transmissão de conhecimentos ancestrais, que ela mesma traduz como autoformador ao trazer este momento vivido para sua narrativa, categoricamente admitindo: “... *isso foi muito importante!*”

Para Peter Jarves (2013) a aprendizagem emerge da existência humana e é um processo que continua ao longo da vida, em que a essência é moldada na interação com o mundo através da intersecção entre o mundo físico e social. Isto mais uma vez coloca a educação informal intrinsecamente relacionada com a educação de um sujeito ao longo de sua totalidade existencial e não em oposição, ou residual em face da educação formal ou não formal.

A lembrança da infância revela o início da vida escolar formal na Escola Rural Municipal Juvenal Xavier. Conceição traz para o presente as dificuldades do trajeto para se chegar à escola, as carências socioeconômicas e a relação com o professor Ilton Gonçalves (recorrente em sua memória):

*(...) Para vir para a escola a gente tinha que passar dia de frio com os pés no chão, sem calçados (...) passava o rio para vir para a escola (...) O professor Ilton foi muito importante para nós porque a gente saía da sala para aquecer no sol porque era muito frio (...).*

Em outro relato que fez aprofundou as relações com Ilton, lembrando acontecimentos e marcas das aprendizagens desta fase, mas sempre se colocando autorreferente diante do outro.

*“Eu lembro que quando eu estudava e era época assim de proclamação da república, então ele fazia essas poesias dele. Ele já compunha essas poesias dele sabia a palavra certa, como por e essa poesia dele ele fazia nós decorá aquelas poesias dele e eu achava isso muito interessante, eu achava que ele tinha o dom para aquilo, porque eu já não tenho esse dom e ele já não, não tirava de livro nenhum, ele mesmo fazia e eu achava muito interessante isso”* (Gonçalves, 2013, p. 143).

Também rememora uma situação que envolvia a metodologia do seu professor (Ilton Gonçalves), ocorrida durante a sua alfabetização. Um diálogo formador tanto para ela, quanto para Ilton Gonçalves, que ignorava o reflexo desta sua metodologia de trabalho para com o aluno. Para Josso, trata-se do “confronto com o olhar de outrem” (Josso, 2002, p. 45), que transforma a relação consigo próprio pela mediação e relação com os outros. Também mostra a mobilidade dos papéis da relação de ambos, imbricados ao contexto, num sentido longitudinal:

(...) Eu fui alfabetizada pelo professor Ilton, dae ele tinha um, acho que era um cartaz na parede, e na época não tinha merenda. Tinha um prato de comida e a palavra comida por que a gente tava aprendendo a fazer. E tinha um prato de arroz, feijão e toda vez que eu olhava no prato lembrava...estava com fome! A gente estava com fome, com muita fome, e eu estava falando isso para ele e ele disse que nunca que eu pensava que aquele cartaz na parede estava fazendo vocês ficar com vontade de comer aquela comida... (Gonçalves, 2013, p. 144).

Outra evidência encontrada diz respeito à mobilidade sucessória dos papéis professores-alunos como algo que se repete no contexto escolar da CRQ Batuva e os influenciam mutuamente. Ilton Gonçalves foi aluno do professor Zachio Xavier, que o alfabetizou e posteriormente recebeu sua indicação para ingressar na carreira docente. Conceição foi aluna de Ilton, alfabetizada por ele e impulsionada pelo “desejo” de ser professora e mais tarde tornaram-se colegas. Contudo, ela rememora a frustração por ele não ter percebido o seu “desejo”, a sua vocação, expressa pela força do EU:

*(...) eu pensava: “um dia eu ainda vou estar nesta escola trabalhando”, desde criança eu pensava. E quantas vezes eu vi o professor elogiando outras, ele dizia: “nossa você está que nem uma professora hoje”. Só que eu comigo guardava aquilo, apesar de nunca ter falado, mas eu guardava aquilo. Eu dizia: “eu vou ser professora e vou trabalhar aqui”. Deus me levou a colocar no meu caminho de ser professora, apesar de toda dificuldade (...).*

Tanto Conceição quanto Ilton Gonçalves partilham trajetórias formativas semelhantes em suas autobiografias, devido à condição de “leigos”, uma vez que o discurso de ambos expõe, que iniciam na carreira com a escolarização primária. Mencionam processos de formação que consistiam em programas compensatórios não formais (treinamentos, encontros, aperfeiçoamentos) em contexto de trabalho:

Em 1979, faltando professor na comunidade, fui informado à Prefeitura pelo meu ex-professor Zachio Xavier que teria condições de desenvolver as atividades de professor. Fui chamado e já comecei a trabalhar em quinze de fevereiro do mesmo ano. (...) fui me aperfeiçoando através de cursos de capacitação e tantos outros... (Gonçalves, 2013, p.33).

*(...) Entrei como professora leiga. Em 1986, na verdade 1985, mas fiquei um ano sem carteira registrada porque era menor de idade. Com dezesseis anos a prefeitura de Guaraqueçaba registrou minha carteira e eu comecei a trabalhar. (...) “Fiz todo o treinamento (...) fazia os encontros pedagógicos”. (...) Só tinha estudado até a 4ª série, no decorrer que eu ia trabalhando, fiz de quinta a oitava e o ensino médio. Fui fazendo a EJA até concluir e só depois fiz o Magistério (...) (Conceição).*



O fragmento acima, retirado da narrativa de Conceição, destaca o papel preponderante que a EJA representa no seu processo de escolarização (educação formal), visto que se faz presente durante a fase de vida adulta e ao mesmo tempo em que lecionava.

A autobiografia de Ilton Gonçalves retrata, através de um de seus poemas, uma estratégia de formação em 1997, por intermédio de uma ação supletiva, ou seja, de um Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), que reforça o papel formador da EJA, desde o final da década de 1990:

*HOMENAGEM AOS ESTUDANTES DO NAES*

(...) hoje é pré-encerramento

Pré-confraternização

Deixando-a de lado

Por uma boa razão

Parabéns aos colegas

Pelas vossas dedicações

Permaneceram o ano inteiro

Como amigos fiéis irmãos

Nas oficinas todos compartilharam

Eram tarefas bonitas, tão belas

Se existe família sincera e unida

Esta aqui é uma delas

Para as irmãs dou um presente

Este maravilhoso Natal

Por ter liberado a nós do NAES

Este belo salão paroquial

Obrigado à prefeitura

Pela valiosa colaboração

Ao ilustre prefeito, em nome de todos

Fortes abraços e apertos de mãos (...) (Gonçalves, 2013, p. 42).

Cabe esclarecer que estes núcleos se organizavam como polos de formação. Pelo exposto no poema é possível afirmar que funcionava num espaço cedido pela igreja. Este registro escrito, de Ilton Gonçalves, mostra uma estratégia específica da EJA, no estado do

Paraná. Também visibiliza as condições dadas para a formação destes professores do campo ao final da década de 1990.

A autobiografia de Conceição aborda outros dois momentos da sua relação com Ilton, no espaço-tempo em que se cruzam suas relações de trabalho e no contexto das práticas comunitárias. Também evidencia a concomitância entre o trabalho na roça e o trabalho docente:

*(...) O professor Ilton foi importante para a nossa vida também, porque ele foi o primeiro professor. O primeiro não, porque teve outros professores aqui, mas foi ele com quem eu mais estudei e trabalhei vinte e cinco anos junto com ele. A esposa dele também trabalhou aqui com a gente. (...) O professor Ilton, o pai dele e a família trabalhavam com o meu pai. Meu pai trabalhava em roça, então eles iam ajudar a fazer o que eles chamam de mutirão. As pessoas trabalhavam em conjunto, sempre junto, um chamava uma equipe e iam trabalhar numa roça até a colheita e assim a gente cresceu nessa vida (...).*

Os sujeitos Conceição e Ilton Gonçalves não separam o contexto comunitário da trajetória de educação e de formação. Eles “descobriram novos locais para aprender” (Alheit, 2013, p. 143) e inventaram outros ambientes para aprendizagem, sem abandonar suas práticas sociais e comunitárias. Por isso a opção de entrelaçar os excertos da autobiografia constituída de Conceição com o registro autobiográfico de Ilton Gonçalves, sempre mantendo o discurso próprio de cada um.

A trajetória de educação escolar primária de ambos ocorreu na Escola Rural Juvenal Xavier, ou seja, obtiveram uma educação formal local apenas ao nível dos anos iniciais do ensino fundamental (à época 1ª a 4ª série). Ao iniciar suas carreiras como professores era esta a escolarização que possuíam, fato pelo qual eram considerados “leigos. Esta situação revela a precariedade histórica a qual os professores e alunos inseridos neste contexto têm sido submetidos ao longo do tempo.

As lembranças de Conceição revelam, inclusive, a informalidade e precariedade da sua contratação inicial, devido à idade que tinha (15 anos), em virtude das exigências legais. Isto revelou uma faceta perversa em relação a esta população historicamente marcada pelo desinteresse do poder público:

*(...) foi aos quinze anos. Eu comecei a trabalhar na escola, entrei como professora leiga em 1986, na verdade 1985, mas fiquei um ano sem carteira registrada porque era menor de idade. Com dezesseis anos a prefeitura de Guaraqueçaba registrou minha carteira e eu comecei a trabalhar (...).*

O processo de educação e formação de Conceição revela-se como sendo *no e pelo* de trabalho. Em concomitância com a docência e a formação, ela concilia as tarefas de casa e o trabalho na roça. Fases decompostas em tempos e ritmos diversos: um tempo de casa, um tempo de trabalho na roça, um tempo de trabalho docente, um tempo para estudar. Para este último tempo fez-se necessário se deslocar, enfrentar grandes distâncias e abdicar-se do tempo “livre”: *“tinha que fazer o magistério no final de semana”*. Todavia, reconhece que todas estas atividades fazem parte do que é, representam a sua identidade: *“Aqui se eu falar para você que eu não sei fazer nada, eu sei fazer de tudo (...) Eu sou professora, mas eu não posso negar o que eu sou”*.

Conceição ao autobiografar o momento inicial da carreira, denota o imperativo do contexto informal das práticas sociais, relações de trabalho e relações interpessoais. Assim como a preponderância da educação não formal impressa nos programas compensatórios de qualificação docente: “treinamentos”, “encontros”.

Ela aponta que é recente a formação específica em Magistério, curso este que era realizado nos fins de semana. A licenciatura em Pedagogia vem após a sua conclusão do Magistério. Isto permite objetivar que grande parte do seu percurso profissional esteve marcada por uma profissionalização na condição de “leiga”, concomitantemente com a participação em programas compensatórios de formação. Evidencia a formação específica e acadêmica impulsionadas pela adequação ao plano de carreira, melhoria salarial e manutenção do cargo:

*(...) Só tinha estudado até a 4ª série, no decorrer que eu ia trabalhando, fiz de quinta a oitava e o ensino médio. Fui fazendo a EJA até concluir. (...) . Eu comecei a trabalhar com pré-escola, fiz todo o treinamento, apesar que tinha bastante moças nessa época, nós éramos bastante, fazia os encontros pedagógicos. Depois de um certo tempo fechou o pré, aí passaram para mim o 1º e o 2º ano, na verdade, aquela época era 1ª e 2ª série. (...) . No decorrer, que eu ia trabalhando, fiz de quinta a oitava, ensino médio e depois o fiz o Magistério. Ao mesmo tempo que trabalhava. Eu trabalhava em casa, cuidava da minha casa, cuidava dos meus filhos, trabalhava na roça com o meu marido e tinha que fazer o magistério no final de semana. Foi um tempo muito corrido, estudava dia e noite, era muito cansativo, mas graças a Deus vitorioso. Só tinha estudado até a 4ª série, no decorrer que eu ia trabalhando, fiz de quinta a oitava e o ensino médio. Fui fazendo a EJA até concluir e só depois fiz o Magistério, mas não lembro a data em que terminei. Estudava em Guaraqueçaba. (...) . Em 2011, terminei a faculdade de Pedagogia, foi há pouco tempo e graças a Deus com esse tanto de luta, faz 31 anos, estou vencendo mais esta etapa da minha vida, talvez o ano que vem me aposente. Então esses são pontos importantes (...).*

Ilton Gonçalves ao escrever um memorial em forma de poema para o curso de Magistério, retrata o formato do curso, as condições e as dificuldades enfrentadas:

“Em 1999, fiz o magistério.  
Ou melhor, iniciei o magistério.  
Não foi tão fácil, pois já eram muitas preocupações.  
Mas com incentivo dos colegas, fui até o final.  
Poucos dias antes do término, a tutora me pede a história do ‘memorial’” (Gonçalves, 2013, p. 67)

#### C.N.D. – CURSO NORMAL À DISTÂNCIA

Em meu município se instalou  
O esperado C.N.D.  
Acreditando de forma justa  
Guaraqueçaba crescer

Observando fiquei um tempo,  
Aquele que estudava pelo C.N.D  
Sabendo que era a melhor forma,  
De um professor que quer crescer,

Três letras C.N.D  
Curso normal à Distância,  
O estudo eu comparo,  
Moeda guardada na poupança

No dia oito do oito,  
Iniciou o C.N.D.  
Por alguma circunstância,  
Fui obrigado a perder.

Sinto muito começar atrasado,  
Mesmo por forte razão.  
Que o curso era uma beleza,  
Eu tinha convicção  
Fiquei triste por alguns dias,  
Vendo o meu Eu enfraquecido,  
Reagi com garra,  
E comecei já em setembro (...)

Já é o segundo encontro  
E eu aqui só pensando.

É por falta de visão,  
Que eu não estou estudando (...)

Logo tomei uma atitude  
Procurei um oftalmologista,  
Para adquirir um óculos,  
Pra melhorar minha vida (...)

Vou tentar com toda força,  
Fazer até o impossível,  
Não somente porque gosto.  
É que na vida do homem,  
O estudo é imprescindível (...)

Se meu memorial existe  
Tem um motivo pode crer.  
Quero dizer que ele é um filho  
Que o seu pai é o C.N.D.

Todo memorial escrito  
Ele tem um grande papel  
Registrar o desenrolar do curso  
Portanto é um retrato fiel. (...)

Vontade de estudar não me faltava,  
Aperfeiçoar-me nunca deixei de querer  
O que me preocupava era a andada longa  
E a vista para poder ler e escrever (...)

Embora com muita canseira  
Tento dar o melhor de mim  
Lembrando aos meus colegas  
Que a vida é mesmo assim

Posso até não estar tão bem,  
Deixando muito a desejar  
Um dos problemas é a distância  
Do local a se encontrar (Gonçalves, 2013, p.73-74)

Outra evidência é que somente a formação em Magistério permitiria à Conceição e ao Ilton transporem à condição de leigos e, conseqüentemente, traria a melhoria das condições remuneratórias. Também importante notar que Ilton trabalhou como professor leigo desde 1979 e Conceição desde 1985, isto aquiesce computar que a maior parte do exercício docente de ambos ocorreu em condições formativas compensatórias.

Os relatos de Ilton Gonçalves abordam o deslocamento histórico, para o processo formativo dos professores considerados leigos:

(...) quase todo mês tinha curso a cada quatro meses, três meses tinha curso, aperfeiçoamento, capacitação de matemática, geografia, português, ciências, meio ambiente e tantas outras coisas. E eu aproveitava todas, então isso foi me ajudando muito sabe, melhorar minha situação, para desempenhar um trabalho. Porque a formação só fui fazer mesmo depois de... Acho que 2001, que me formei no magistério, quando os filhos estavam todos criados, já tinha anos de escola. Então foi mesmo a base do esforço da vontade de ver o trabalho fluir, de ver as crianças aprenderem, me dei bem com as crianças, me dei bem com os pais das crianças, e foi assim que eu cheguei até aqui, nos dias atuais (Pereira, 2015, p. 97).

para mim cada dia era uma vida, cada conversa para mim era um estudo, cada curso para mim era um aprendizado. Eu sempre tirava proveito de cada coisa que acontecia comigo, ou com quem estivesse comigo por perto. Então cada curso que eu participava, eu procurava tirar elementos que fossem me ajudar e melhorar minha situação, porque a minha expectativa era uma só, era ver o melhor dos meus alunos, para um dia a comunidade fosse e tivesse pelo menos visão das coisas. Eu pensava assim: a questão é ampliar a visão da população, para que não veja só para frente, mais as laterais também. Então eu procurava tirar de cada curso, cada situação algo para eu aplicar na escola, mas sem me apegar a livros didáticos. Tirava proveito? Tirava, mas sem me apegar com eles, e com aquela programação vinda da secretária. Eu fugia muito dessas coisas, porque eu queria aproveitar cada oportunidade, cada necessidade de cada criança, cada aluno, eu aproveitava e focava sobre aquela situação (Ibid., p. 101).

Estes excertos mostram que neste espaço outro – o quilombo/comunidade tradicional – a experiência negada pela realidade objetiva (dificuldades de deslocamento, políticas públicas deficitárias, distanciamento da sociedade moderna/da informação, desejos reprimidos...), os obrigou a privações e sacrifícios para adquirir formação. A condição de leigos por muito tempo mantida, os submeteu a condições precárias de remuneração e exercício docente com turmas multisseriadas. Para corroborar destacam-se excertos de relatos de Ilton Gonçalves:

(...) Não era tão fácil né, pra começar, se hoje é pouco, naquela época era mais pouco ainda que eu ganhava, e eu tinha que trabalhar na propriedade, para complementar o que eu ganhava, naquela época, que era anos de 85/86, com dois terços do salário, e eu não reclamei por isso, porque meu trabalho era

mais por prazer e não pelo que eu ganhava, realmente trabalhava por prazer, de poder fazer algo para alguém, então eu tinha que me desdobrar na terra, na lavoura, então eu achava uma horinha à noite, nos domingos e feriados para programar alguma coisa (Pereira, 2015, p. 102).

Quando eu comecei era em média de 45 a 48 alunos, depois do quinto ano em diante de trabalho foi diminuindo um pouco, mas até uns 4 a 5 anos era de 40 em diante, não tinha menos que isso. Eu cheguei a ter até 53 alunos em uma sala (...) Com todas as séries, era multisseriada, era do primeiro ao quarto ano, tudo no mesmo período (Ibid., p. 98).

As evidências dos discursos de Conceição e Ilton Gonçalves mostram que o indivíduo tem sua carga subjetiva enquanto indivíduo, mas é só no grupo que ele é social. Para Lave “as pessoas em atividade são hábeis em ajudar umas às outras a participarem de maneira inconstante em um mundo inconstante, fazendo isso na maior parte das ocasiões” (Lave, 2013, p. 237).

Portanto, esta investigação desde o início se pautou no entendimento do sujeito enquanto sujeito sócio-histórico, inserido em seu território cultural. Um contexto específico que imprime a ênfase no compromisso de ter que alfabetizar as crianças e os adultos da comunidade da qual são e se sentem parte:

*(...) fiquei com eles trabalhando bastante tempo. Sou professora de alfabetização. Eu gosto de alfabetizar e alfabetizei por muito tempo. Trabalhei com jovens e adultos só pelo Estado. Faz pouco tempo que comecei a trabalhar com 3ª série e a 4ª série, porque o 5º é agora né! (...) Já estou trabalhando com os filhos dos meus alunos. Eu até brinco com eles, que eu não quero trabalhar com os filhos deles mais(...).*

Também são sujeitos que se entregam e enfrentam grandes dificuldades para obter formação e, ao mesmo tempo, garantir seus postos de trabalho. Daí o enfrentamento dos deslocamentos e despesas com transportes e alimentação, bem como a conciliação das múltiplas funções, no caso de Ilton Gonçalves, por exemplo: do trabalho como docente, trabalhador rural, representante municipal e figura pública.

Diante disso, foi possível identificar que as trajetórias de educação, formação e trabalho docente de Conceição e Ilton Gonçalves perpassaram primeiro por um processo de autoformação fortemente assinalado pela educação informal, pelo saber que resulta da experiência. Segundo por uma educação formal enquanto adultos, em que a EJA desempenhou papel preponderante. Terceiro por um processo de formação docente concomitante ao trabalho docente. Quarto transpor para o discurso autobiográfico o trabalho docente conciliado ao trabalho de casa (Conceição), e ao trabalho na roça (ambos), dando a impressão de atribuir-lhes o mesmo valor.

A pergunta que fica é: que dimensão ocupa o trabalho docente perante as demais atividades laborais que realizam?

As lembranças que Conceição buscou no passado trouxeram à tona um percurso de educação e formação ao longo da vida. Essas lembranças, entretanto, não amenizaram de seu conhecimento a definição de caráter inacabado ao qual pertence o intelecto humano e no sentido existencial, mantendo vivo na professora o desejo de “ser mais”. Para Freire, a educação se refaz constantemente na práxis: “Para *ser* tem que estar *sendo*.” (Freire, 2015, p. 101). Ela evidencia pela qualidade subjetiva a perspectiva da educação permanente, ao longo da existência e da incompletude do ser humano.

Trouxe para a construção do discurso autobiográfico as aprendizagens e os saberes que ocorreram em instituições escolares ou não escolares, da infância à vida adulta. Para Canário trata-se: “de um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a ‘construção da pessoa’, a perspectiva da educação permanente aparece como *um princípio organizador de todo o processo educativo*” (Canário, 2013, p. 83, sublinhado pelo autor).

Ao projetar o futuro, Conceição ratifica o caráter da incompletude do homem e a perspectiva do processo contínuo da educação permanente:

*(...) Eu ainda tenho vontade de fazer mais uma faculdade. Depois de me aposentar fico mais tranquila pra fazer, mas por enquanto eu tenho outros projetos. Eu gosto muito de criar as coisas, distraíndo um pouco mais, a gente vive assim no dia a dia, fica cansada psicologicamente né? (...)*

A autobiografia de Ilton Gonçalves, por sua vez, contribui significativamente para contextualizar o processo de educação e formação dos professores da CRQ Batuva ao longo de um tempo existencial. Suas memórias entrelaçam-se às da entrevistada Conceição, reforçando o pressuposto, de que tanto os sujeitos quilombolas, quanto os demais tradicionais de Batuva possuem perspectivas formativas e histórico-culturais semelhantes. Daí os fortes laços que os unem.



***“Só que a minha trajetória de vida até chegar aqui é bem diferente das pessoas que vivem aqui”.***

*A atitude narradora no discurso da autobiográfico de Claudete*

A atitude narradora do discurso de Claudete refere-se a um sujeito que tem um discurso próprio, pouco atravessado por outros discursos. Ela evitou o discurso interno (da vida privada), mas expressou o discurso externo (da vida em sociedade, grupo) direcionado as instituições formativas

Sua narrativa autobiográfica segue certa linearidade, fixa-se no relato específico da educação/formação formal (escolarização), inclusive evidencia a importância que atribui à educação formal. Ratifica um agir progressivo, já que narra sua trajetória de educação e formação constituída de forma progressiva:

*(...) Eu só tinha a metade da 5ª série do ensino fundamental (...) Tinha 21 anos, quando fiz um concurso público do Estado como serviços gerais e entrei na escola, aí eu já tinha do 5º ao 8º ano, que foi feito pelo EJA, também o segundo grau feito pelo EJA (...) vi que o meu estudo do EJA não tinha nada a acrescentar na minha vida, eu estava do mesmo jeito que se eu não tivesse estudado (...) no período da noite, me matriculei novamente e fiz o ensino médio normalmente durante três anos, o 1º, o 2º e o 3º ano do ensino médio. Quando eu estava fazendo o ensino médio, na metade do ano, abriu a inscrição para fazer o Magistério (...).*

A escolha pela docência, todavia, ocorre de forma acidental, ou seja, não planejada, se dá no decorrer dos acontecimentos e pela mediação de outrem: *“(...) daí a professora Elizabete de João, que era uma pessoa também de fora que estava em Guaraqueçaba, me falou para fazer o magistério, aí eu peguei fui e fiz a inscrição (...)”.*

*O discurso simbólico: as representações sobre o processo formativo e o caráter compensatório da EJA no discurso de Claudete*

A narrativa de Claudete permite identificar três evidências importantes para esta análise. A primeira diz respeito à representação simbólica, juízo valor, que tece sobre a EJA ao recuperar uma evocação da memória, de um tempo distante: *“(...) vi que o meu estudo do EJA não tinha nada a acrescentar na minha vida, eu estava do mesmo jeito que se eu não tivesse*

*estudado”. (...) “me matriculei novamente e fiz o ensino médio normalmente durante três anos, o 1º, o 2º e o 3º ano do ensino médio (...)”.*

Trata-se da sua representação em relação à EJA por esta encarnar as marcas da educação compensatória, por vezes historicamente retratada por estratégias e metodologias que remetem a uma “aligeiramento” do processo educativo, para além das características compensatórias de uma “educação de segunda oportunidade”, em virtude de exigências do mercado de trabalho.

Por outro lado, a compreensão de Claudete apontou um paradoxo: ao mesmo tempo em que traz esta memória negativa e de insatisfação com os resultados do processo educativo pela EJA, revela ter ido para a CRQ Batuva exercer a docência na EJA : “(...) *Eu vim a conhecer aqui o Batuva na época que eu comecei a ser professora do EJA (...)*”. Percebe-se que a CRQ Batuva, por abrigar uma única escola e a mesma ofertar apenas a escolarização para os anos iniciais do fundamental, torna determinante aos professores de Batuva ora alfabetizarem as crianças, ora os adultos.

Ao trazer este dado ao discurso vem também o seu juízo valor e sua representação internalizada e elaborada no presente. Josso (2002) entende que as narrativas ao serem escritas permitem recuperar o sistema de valores, as representações socioculturais e as referências de compreensão. Isto constitui “fonte de observação de si e de reflexão” (Josso, 2002, p. 89).

As evidências trazidas por Claudete permitem também refletir sobre o entendimento colocado por Lima (2016), ao se referir que a centralidade do papel da EJA depende de sua orientação “político-educativa”, uma vez que incorpora uma função “ambidestra” sob duas tensões: o ajustamento (sua mão esquerda) e a transformação (sua mão direita).

Sua narrativa também ratifica o caráter atribuído à EJA nos documentos oficiais (Paraná, 2006): a função “qualificadora, “reparadora” e “equalizadora”, em vista das necessidades de formação contínua.

### *O percurso de Educação e Formação ao longo da vida: educação formal, autoformação e heteroformação*

A entrevistada demonstra no discurso a influência que as instituições escolares exercem no seu processo de educação e formação. Por um lado, a EJA que a marca “negativamente”: “(...) *vi que o meu estudo do EJA não tinha nada a acrescentar na minha vida, eu estava do mesmo jeito que se eu não tivesse estudado (...)*”. Por outro lado, o curso atual de Licenciatura em Educação do Campo pela UFPR, que a marca “positivamente” e, segundo ela, contribui

para ampliar a sua concepção enquanto professora. Neste sentido, também reforça o caráter heterônomo do seu processo educativo:

*(...) A Educação do Campo é uma formação que te dá liberdade de trabalhar Ciências, Biologia, Física e Química, engloba tudo na agroecologia. Na Educação do Campo **você aprende a trabalhar mais com a vida do aluno, mais com o cotidiano do aluno, o que o aluno traz de fora para dentro da sala de aula**, não muito o que o professor traz de dentro da sala de aula para o aluno, a gente trabalha mais a realidade. Está sendo bom **para mim, um outro ensinamento**. (...) **Hoje a minha visão pedagógica é diferente de antes, antigamente** você como professor não dava muito valor ao que o aluno trazia para dentro da sala de aula, hoje não, você vem com tua aula de casa programada, você chega na escola, o aluno já te traz outro conteúdo, diferente daquilo que você está planejando. **Então o teu olhar de professor, quando você olha para a educação do campo, tem uma grande diferença**, porque você trabalha com o cotidiano do aluno e ainda bem que hoje os livros didáticos estão vindo com essa nova visão. Tem alguns livros didáticos que já estão mais virados para a Educação do Campo (...).*

Em sua compreensão as aprendizagens decorrem efetivamente das relações com as instituições e com quem ensina. Significa dizer que seus processos educativo e formativo remetem aos polos heteroformação-ecoformação, uma vez que reconhece sua aprendizagem constituída nos contextos escolares e universitários:

*(...) vi que o meu estudo do EJA não tinha nada a acrescentar na minha vida, eu estava do mesmo jeito que se eu não tivesse estudado (...) no período da noite, me matriculei novamente e fiz o ensino médio normalmente durante três anos, o 1º, o 2º e o 3º ano do ensino médio. Quando eu estava fazendo o ensino médio, na metade do ano, abriu a inscrição para fazer o Magistério. “Depois de um tempo, fiz o magistério superior pela ISUPAR (Instituto Superior do Litoral do Paraná) em Guaraqueçaba. Mais tarde eu fiz uma Pós em Psicopedagogia (...)”.*

Claudete direciona seu processo formativo numa perspectiva contínua e concomitante ao trabalho. Atualmente, em paralelo com a atuação docente, cursa a Licenciatura em Educação do Campo pela UFPR – Litoral, município de Matinhos. A distância não configura impedimento para concretizar os estudos.

Ela também revela a sua “crença” na educação formal e nas instituições educativas e formativas. Evita tecer evocações que remete à educação informal, aos saberes provenientes da experiência. Revela-se como “sujeito da aprendizagem que introjecta o que vem de fora”, ou seja, atribui grande valor ao conhecimento formal oriundo da escola e da academia o qual

incorpora para constituir sua prática. Autoavalia a sua formação contínua em relação à sua práxis:

*(...) Na Educação do Campo você aprende a trabalhar mais com a vida do aluno, mais com o cotidiano do aluno, o que o aluno traz de fora para dentro da sala de aula, não muito o que o professor traz de dentro da sala de aula para o aluno, a gente trabalha mais a realidade. Está sendo bom para mim, um outro ensinamento. (...) Hoje a minha visão pedagógica é diferente de antes (...) o teu olhar de professor, quando você olha para a educação do campo, tem uma grande diferença (...).*

Aborda a trajetória de educação e formação ante sua incompletude, em direção ao sujeito em formação permanente, que almeja “ser mais”. Este contínuo, em seu entendimento, passa pelas instituições educativas e formativas, instituições formais.

Tece a sua autocompreensão enquanto superação de um histórico familiar ao construir sua própria herança: “*na minha família a única pessoa que tem ensino superior sou eu*”. Para tanto, esta superação evocada no discurso evidencia a sua força interior. Esta força interior pode ser entendida também como a força da autoformação, do *continuum* do seu processo formativo e dos enfrentamentos para superar uma condição objetiva posta. A partir de uma situação desencadeadora – a morte do cônjuge - que a leva perseguir o caminho da formação.

Claudete assinala, portanto, que seu processo educativo só pode ser compreendido a partir da sua totalidade subjetiva. A educação formal, a educação contínua e sua autoformação compõem o seu devenir, à medida que admite ter consciência da sua inconclusão. Para Freire, “*aí se encontram as raízes da educação mesma (...) um quefazer permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade*” (Freire, 2015, p. 102).

#### *A relação de pertencimento e trabalho na CRQ Batuva*

Quanto ao pertencimento ao território Batuva, a entrevistada inicialmente expressa ter ocorrido pelo vínculo empregatício “*(...) eu vim a conhecer aqui o Batuva na época que eu comecei a ser professora do EJA. Minha primeira turma do Estado foi aqui no Batuva*”. Desoculta para este estudo que a política de contratação de professores interfere diretamente no modo como o quadro de professores da única escola da CRQ Batuva é formado, haja vista a menção do vínculo pelo “Estado” e a escola de Batuva pertencer à esfera municipal.

Admite seu pertencimento à CRQ Batuva pela componente social “fora”, mas relata a construção de laço afetivo, o casamento com um quilombola:

*Cheguei aqui sem conhecer ninguém, com uma mochila nas costas, fui até a igreja “Assembleia de Deus” e eles me deixaram ficar e aí eu fui indo. Faz mais de dez anos que estou aqui no Batuva. Sou casada com o filho do professor Ilton (...) Só que a minha trajetória de vida até chegar aqui, é bem diferente das pessoas que vivem aqui, o que eles passaram, o sofrimento que eles passaram, a falta de luz, tendo que tirar da terra seu o alimento, eu não passei por nada disso, mas hoje eu sei que isso é muito importante para nós, porque se ninguém plantar nós não temos o que comer (...).*

O discurso simbólico da autobiografia de Claudete desobscurece para esta investigação a relação constituinte *trabalho-eu fazedor*. Ela, Claudete, constitui o seu trabalho, o trabalho a constitui. Também realça a relação heterônoma que prevalece entre as instituições e o seu processo enquanto sujeito da educação e formação *para* o trabalho.

No tocante às aproximações da autobiografia de Claudete com as demais autobiografias, cabe considerar que sua inserção pelo perfil “fora” a posiciona em momentos-tempos-espacos distintos dos sujeitos tradicionais, Conceição e Ilton. Assim como a sua atitude narradora, ou seja, como escolhe se comunicar, fixa o discurso sob duas formas: uma exógena (externa), que se refere aos acontecimentos, composição familiar, instituições formadoras, pessoas referentes, etc., períodos anteriores a sua inserção à CRQ Batuva. Uma forma endógena (interna), que revela sua relação com o processo formativo, afetivo (morte do cônjuge, posterior casamento). Não faz referência às relações interpessoais do contexto de Batuva ou ao saber da experiência e práticas culturais.

Todavia, assim como Conceição e Ilton Gonçalves, ela evidencia uma formação contínua e ao longo da vida. Também se encontra submetida às mesmas condições estruturais de trabalho e formação.

## CONCLUSÕES

A presente dissertação buscou investigar a seguinte questão norteadora: *Como os professores da Comunidade Remanescente do Quilombo de Batuva autobiografam a trajetória de educação e formação?* A qual desencadeou duas subquestões: *De que modo os professores da CRQ Batuva autobiografam a inserção no campo da educação de adultos, da educação formal, da educação não formal e da educação informal? De que modo os professores da CRQ Batuva autobiografam a experiência, o saber da experiência e a autoformação?*

No intuito de responder a estas questões foram constituídas duas autobiografias por meio de entrevistas narrativas. Participaram do estudo as duas professoras, que atualmente exercem a função docente na *Escola Rural Municipal Juvenal Xavier da CRQ Batuva*.

A caracterização do perfil das professoras considerou as componentes social “dentro” e “fora” (sentimento de pertença), esclarecendo que o sentimento de pertença “dentro”, corresponde à inserção na CRQ Batuva por vínculo ancestral e/ou tradicional; enquanto o sentimento de pertença “fora” se refere ao pertencimento pelo vínculo de trabalho (sem vínculo ancestral e/ou tradicional).

Além das autobiografias construídas por meio das entrevistas, foram incorporados à investigação relatos e a autobiografia escrita de Ilton Gonçalves, professor atualmente aposentado, publicada pela UFPR- Litoral em 2013. O encontro com este sujeito durante o estudo de campo culminou em uma conversa intencional, cujo propósito de obter esclarecimentos oportunos quanto às leituras e releituras realizadas sobre seu registro autobiográfico foi cumprido.

A escrita de si de Ilton Gonçalves permitiu construir uma perspectiva temporal do objeto autobiografias da trajetória de educação e formação dos professores da CRQ Batuva, visto que o seu processo de educação e formação e a sua história de vida estão entrelaçadas ao território. Ele é o único professor que pode ter seu pertencimento caracterizado como “quilombola”, dada a sua reivindicação étnico-racial, é também considerado poeta e memorialista:

Poeta, memorialista, professor mais do que das primeiras letras, mas dos primeiros conceitos de cidadania plena aos irmãos quilombolas, rasgou fronteiras que se lhe antepunha a história e batalhou forte com outras lideranças de igual perfil, força de vontade e coragem pessoal, na construção de uma representação organizada e consciente dos Direitos até agora negados aos remanescentes dos explorados e sacrificados na construção do Brasil Colônia e, acredito, do Brasil de hoje (Goncalves, 2013, p. 152).

No caderno de notas, ou diário de campo, coube registrar o que foi observado durante o estudo empírico. Nesse processo foi adotada uma postura não participante, a pesquisa também se configurou como “um diário autobiográfico” da investigação, assumindo duas facetas: a primeira, por ter permitido o registro das conversas e reflexões sobre o enquadramento teórico da investigação, das autobiografias e o registro do itinerário percorrido e das situações apresentadas para chegar ao lugar do estudo. A segunda se referiu ao registro íntimo: as reflexões, as impressões e as representações suscitadas pela pesquisa.

Então estas notas constituíram o material que nos permitiu ler, reler, meditar, sempre que se fez necessário. Para além da função de memória, nos possibilitou registrar impressões e reflexões acerca do contexto e dos sujeitos. Todavia, estes registros ao mesmo tempo em que cumpriram a finalidade de captar o que foi dito e reunir aquilo que foi ouvido, constituíram uma narrativa “de si mesma” (investigadora), com “uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (Foucault, 1992, p. 138).

Do ponto de vista conceitual e epistemológico, a investigação gerou reflexões e conhecimento acerca da subjetividade dos sujeitos e sua relação com o objeto deste estudo, numa perspectiva autobiográfica. Revelou-nos o modo como os sujeitos autocompreendem, autorepresentam e simbolizam o processo educativo e formativo ao longo da existência/sentido por meio do discurso.

A dimensão conceitual-metodológica, ou seja, a pesquisa qualitativa e as autobiografias tiveram o propósito de pela visibilidade do discurso torná-lo em evidência. A partir da certeza para esta investigação, de que a memória é resultante de processos históricos, ou seja, “a memória discursiva é a memória de outras enunciações de outros dizeres” (Ferrari, 2016, p. 707), assim como do lugar Batuva e de outros lugares ou ainda como refere-se Benjamin (1987), do longe temporal e espacial.

Deleuze já havia nos povoado inquietações ao referir-se que: “a memória é a síntese fundamental do tempo que constitui o ser do passado” (Deleuze, 2015, p. 83). Para ele, é também a memória que faz passar o presente. Saramago (2006) ao autobiografar lembranças antigas na obra “As Pequenas Memórias”, faz uma elaboração e uma indagação esclarecedora para a reflexão deste ponto da investigação, intrinsecamente relacionado à subjetividade do método autobiográfico:

Em rigor, penso que as chamadas falsas memórias não existem, que a diferença entre elas e as que consideramos certas e seguras se limita a uma simples questão de confiança, a confiança que em cada situação tivermos sobre essa incorrigível vaguidade a que chamamos certeza. É falsa a única memória

que guardo do Francisco? Talvez o seja, mas a verdade é que já levo oitenta e três anos tendo-a por autêntica... (Saramago, 2006, p. 110).

### **As evidências sob a “vaguidade a que chamamos certeza”**

Assim, vamos às evidências que a “vaguidade a que chamamos certeza” nos revela. Primeiro, que o sentimento de pertença fez com que os sujeitos se posicionassem diante da ilusão, “espaço outro Batuva”. Esta constatação redimensionou o estudo e fez com que fosse atribuído ao perfil das entrevistadas a categoria “dentro” e “fora”. Segundo o autoposicionamento pelo laço e sentimento de pertença devido à “heterotopia” do “lugar outro” que a CRQ Batuva simboliza.

Cabe ressaltar que a categoria “lugar” estava desde o início incorporada ao estudo, que reivindicava categoricamente a inserção do contexto. A produção teórica “De outros espaços” de Michel Foucault (1986), lançou luz a essa investigação sobre a compreensão da CRQ Batuva, a partir da sua constituição como um “lugar outro”. Através desta perspectiva de Foucault, passamos a abordá-la como uma heterotopia. Isto facilitou a compreensão das categorias sociais “dentro” e “fora” já fundadas por Rocha (2015) e Ferrari (2016) para caracterizar o perfil das investigadas e posicionar o pertencimento de Ilton Gonçalves pelo registro autobiográfico.

A segunda evidência diz respeito a uma “qualidade subjetiva” construída a partir deste território, intrinsecamente relacionada com a “experiência do mundo”, que é o oposto da facilidade da informação. Este espaço outro da CRQ Batuva preserva a memória do saber que vem do longe espacial e do longe temporal.

Os sujeitos inseridos pela ilusão “dentro”, compreendem que sua educação, formação e seu trabalho são indissociáveis do espaço-tempo deste território. Suas autopercepções desocultaram processos mais endógenos do que exógenos.

Quem se percebe pela ilusão “fora” entende sua educação e formação de outro modo, mais propensa a processos heterônomos, exógenos. Estas conotações também corroboram a importância atribuída ao estudo, quanto à finalidade de entender os discursos como constituintes e constituídos no contexto espaço-tempo e na relação interdiscursiva.

A terceira evidência incorporada nas autobiografias refere-se à perspectiva espaço-tempo em que ocorre a experiência: “o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado. (Foucault, 1984, p. 13), num *continuum*, associado a uma vivência que se vai enriquecendo com o tempo. É o contrário do excesso de informação,



pois a facilidade da informação dispensa o saber que vem do longe espacial e do longe temporal contido na tradição.

Mas também revelou a pertinência da compreensão da experiência elaborada por Larossa (2017), ao referir-se que a experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, que requer um gesto de interrupção – quase impossível nos tempos atuais –. Para ele, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar. Pensar mais devagar, escutar mais devagar. Parar para sentir, demorar-se nos detalhes. Suspender o automatismo da ação, cultivar atenção e delicadeza. Falar sobre o que acontece. Aprender com a lentidão, escutar os outros. Falar sobre o que nos acontece, cultivar a arte do encontro.

Diante disso, o encontro com o discurso destes professores que se autodefinem pelo laço de pertença “dentro”, possibilitou constatar que o jeito de viver a vida neste território ainda guarda muito destas características enumeradas a partir de Larossa (2017). Garante uma totalidade subjetiva constituída por uma “qualidade experiencial”, sentido existencial, que resulta numa postura autoformadora e autorreflexiva.

Eles evidenciam paradoxalmente o viés da “experiência negada” (desejo reprimido, condição objetiva posta), uma vez que a constituição do território Batuva pela ilusão do lugar outro, impõe a necessidade de formação docente de forma exógena. A ilusão que os remete para a heterotopia do lugar, os encarcera na invisibilidade. Os mantém silenciados ao longo espaço-tempo existencial em suas práticas educativas informais, em seu *continuum* experiencial constituído *com e pelo* lugar outro.

Todavia, permitiu-lhes construir uma memória pela qualidade da consciência existencial, espacial e temporal preservada. Um misto de lugares internos e externos, memórias de ação e representação articuladas ao contexto ao qual pertencem, que reflete no desempenho do trabalho. Não se reconhecem exercendo tão somente uma função. Articulam o trabalho com a vida, que é vivida em grupo, como indivíduo histórico-social em seu trabalho ontológico.

Entretanto, não observamos no discurso da investigada que aderiu ao território Batuva, que veio de fora, a evocação do saber originado da experiência. Seu discurso mostrou-se pouco atravessado por outros discursos. Preferiu focá-lo na trajetória de educação e formação que concebe de modo heterônomo e exógeno. Evitou trazer os movimentos internos da memória, distinguindo-se assim do discurso dos demais sujeitos marcados pela tradição. Ela também revelou uma simetria progressiva antes de se agregar a CRQ Batuva: primeiro a formação docente, depois o ingresso na profissão docente. Esta simetria pressupôs um ciclo: primeiro estudar e se preparar, para depois trabalhar, ou seja, uma educação e formação *para* o trabalho,

diferente dos professores autodefinidos pelo território, que autobiografaram sempre uma educação no contexto de trabalho (*no e pelo* trabalho).

Assim, é possível afirmar que no contexto da educação e da formação dos professores de Batuva, há os sujeitos do saber e da experiência advinda do longe espacial e temporal ou como se refere Pineau (1985), “sujeitos exceção”. Mas há os sujeitos da informação e do conhecimento científico constituído *pela e na* sociedade moderna. Esta constatação expressa que o fenômeno da aglutinação vislumbrado por Ferrari (2016) se manifesta também em como estes sujeitos se formam e, conseqüentemente, como é constituído o quadro de professores que atuam nesse território.

O ponto em comum ou a intersecção identificada é que todos evidenciaram gerir sua própria formação. Portanto, são como refere Pineau (1985), sujeitos da própria formação. Comprovaram que se inscrevem num processo de educação permanente, ou seja, ao longo da existência. Trouxeram memórias que foram buscadas da infância, mas de modo reelaborado para o presente. Também não deixaram de projetar o futuro, o que concerne prova cabal da permanente busca por ser mais.

Pensar os professores de Batuva é pensar o território Batuva. É pensar a contradição do lugar, reivindicado pela ilusão do espaço outro. É o lugar que faz com que se autorrepresentem pelo sentimento de pertença. Desta forma, pode se dizer que o território Batuva é constitutivo *no e pelo* espaço. Por esta lógica, os sujeitos também se autorrepresentam constituídos pela aglutinação que este espaço outro representa.

Por outro lado, a experiência negada identificada apontou um paradoxo, que remete a um modo de resistência, de atuação e de representação. Do desejo de que os saberes da experiência, as lutas pelo território, pela transformação social e pela educação formal viradas para a tradição, atravessem as condições obscurecidas pela cronologia histórica.

Conforme se constata no relato de Ilton Gonçalves a Pereira (2015): “muito ficou ocultado devido os mais velhos não terem o hábito de transmitir aos mais novos e os mais novos não terem o hábito de perguntar aos mais velhos” (Pereira, 2015, p. 113). Esta referência revela as marcas da preponderância da educação informal transmitidas no meio familiar, assim como as relações de poder intrínsecas ao *continuum* experiencial elaboradas pela tradição no espaço-tempo do território Batuva.

Do ponto de vista do percurso educativo e formativo, a “experiência negada” e a invisibilidade, ocultaram um tempo de exercício profissional na condição de “leigo”. Aproximadamente 20 anos nesta condição para Ilton Gonçalves e quase metade do tempo de exercício na docência para Conceição.

Entretanto, ao inclinarmos a análise para a investigada que se autodefiniu pela categoria “fora” (veio da zona urbana), identificamos habilitação e atuação docente, que se adequa às exigências legais desde o início de ingresso na carreira de professor. Isto não quer dizer que tenha sido mais fácil para ela, mas reforça o entendimento que as situações são constituídas pela realidade objetiva e só podem ser compreendidas em sua historicidade e dialeticidade.

A quarta evidência permitiu, do ponto de vista do conteúdo indexado ao estudo do objeto, o enquadramento teórico, ou seja, analisar, identificar e refletir sobre os dados na direção do objeto, numa perspectiva objetiva. Tais evidências levantadas pelos discursos autobiográficos orais e escritos ofereceram elementos fundamentais para tecer e costurar as conclusões a seguir.

### **Conclusões tecidas e transpassadas por outras palavras**

*Às vezes pergunto-me se certas recordações são realmente minhas, se não serão mais do que lembranças alheias de episódios de que eu tivesse sido actor inconsciente e dos quais só mais tarde vim a ter conhecimento por me terem sido narrados por pessoas que neles houvessem estado presentes, se é que não falariam, também elas, por terem ouvido contar a outras pessoas (Saramago, 2006).*

A primeira conclusão do ponto de vista da opção metodológica, permite afirmar que as autobiografias cumpriram o propósito de direcionar o caminho metodológico do discurso ao revisitar memórias que por estarem submersas, só puderam ser trazidas à superfície durante este movimento de rememorar episódios, fatos, lembranças, representações, pessoas, contextos, sentidos, dentre outros, num processo dialético em que passado, presente e futuro se indagam, pois, “o fundamento do tempo é a memória” (Deleuze, 2015, p. 83).

O movimento espaço-temporal trazido nos discursos autobiografados ratificou a opção metodológica para o estudo da subjetividade. As autobiografias evidenciaram as singularidades dos sujeitos ao autobiografar suas memórias e remete-las ao processo educativo e formativo. Em conjunto com os aspectos que consideraram relevantes, formaram a compreensão constitutiva das evidências. Por isso, a investigação seguiu na direção em que as narrativas pudessem ser consideradas determinantes das evidências, tanto quanto as evidências determinantes das narrativas, no contexto espaço tempo em que foram rememoradas.

Podemos dizer que o método autobiográfico permitiu que o invisível, silenciado pela hegemonia social pudesse ser conhecido pela memória individual imbricada em relações, vivências, lugares internos e lugares externos dos discursos que constituíram as autobiografias dos sujeitos considerados tradicionais.

A segunda conclusão do ponto de vista das instituições educativas e formativas em face do contexto de trabalho reflete-se nas autobiografias como necessidade e obrigatoriedade para o exercício da profissão ou no sentido de ampliar a formação na lógica da escolarização formal. Evidencia que a educação e formação para estes sujeitos representam um “ganho” de capital social e cultural a ser adquirido e/ou constituído, uma vez que foi possível visualizar mudança de status social e ampliação de ocupações

Além disso, os professores que se autodefiniram “dentro”, se autorrepresentaram para além da função docente como sendo agricultores. Revelaram-se enquanto totalidade subjetiva ao falar do trabalho. Não separaram o trabalho do que são enquanto sujeitos autorreferentes (*Self-object*). O tempo deles é decomposto em tempos e ritmos diversos: um tempo de casa, um tempo de trabalho na roça, um tempo de trabalho docente, um tempo para estudar. Já o “tempo livre”, quando rememorado é enquanto um tempo de fazer/estudar.

Os discursos também revelaram o trabalho docente concomitante ao trabalho no campo, na “roça”, para complementar a renda e garantir a subsistência: “Eu tinha que trabalhar na propriedade para complementar o que eu ganhava” (Gonçalves, 2013, p. 102). Assim como o discurso da entrevistada Conceição evidencia para além do trabalho docente, as tarefas que cabiam à mulher quilombola e/ou tradicional, essas constatações também já eram evidenciadas no estudo de Ferrari:

ouvimos nas falas das mulheres quilombolas que cabia – cabe à mulher – não só as tarefas da casa como também desenvolver tarefas na roça. A nossa pergunta é se tudo significa do mesmo modo, se todas essas atividades têm o mesmo valor para elas (Ferrari, 2016, p. 711).

A evidência da divisão sexual do trabalho, a despeito da mulher quilombola encontra-se abordado no registro autobiográfico de Ilton Gonçalves enquanto trabalho feito pelo homem quilombola/tradicional: “Ilton cuida da família, da comunidade, da roça, de seus animais e tantos outros compromissos que surgem espontaneamente...” (Gonçalves, 2013, p.36).

Os sujeitos tradicionais Conceição e Ilton ao discorrerem sobre a trajetória profissional como professores, aglutinam as demais funções que exercem no cotidiano da comunidade. O “tempo-fazer” para eles é o “tempo-fazer” singular e social. O “espaço da roça é o espaço do

trabalho por excelência, um espaço comunitário” (Ferrari, 2016, p. 713). Por outro lado, as funções como professores remetem à singularidade, à identidade, à representação do papel que exercem na comunidade. Permite sustentar que estes sujeitos instituem a “categoria professores” em relação ao espaço outro Batuva.

A autobiografia de Conceição permite desvelar o reconhecimento do trabalho enquanto professora exterior a si (exógena), não consegue negar a si mesma enquanto indivíduo coletivo (endógeno) ao se afirmar como professora.

Já a entrevistada Claudete percebe o seu trabalho enquanto exercício docente, conquistado gradativamente: estudou, formou-se e participou de concurso de ingresso. Não trouxe referência de outro “tempo-trabalho”.

A Terceira conclusão diz respeito ao “si mesmo” na perspectiva autobiográfica dos discursos. Representa a pessoa inteira, na totalidade da sua individualidade, com ou contra a sua vontade. O discurso de si e a “escrita de si” revelaram-se por meio da totalidade subjetiva (memória interna e externa). Trouxeram para o existente uma memória de representações simbólicas, relações pessoais e sociais, fatos, ações, espaços, instituições, dentre outros.

As autobiografias de Conceição e Ilton Gonçalves nos mostraram que os sujeitos tradicionais e quilombolas possuem uma memória simbólica e histórica espacial rica e preservada, presumindo-se constituída pelo exercício da oralidade e processos ancestrais de transmissão cultural. Eles revelaram utilizar práticas discursivas autobiográficas e registros tais como: correspondências, anotações cotidianas, calendários, relatos, receitas ancestrais, dentre outros, que remetem aos *hypomnematas* analisados em sua constituição histórica por Foucault (1992). Os discursos de ambos apontaram a existência de um discurso estético, de um saber e um fazer construído ao longo do tempo, pelo saber da experiência, pela educação e aprendizagens informais que, em outro estudo, poderia aprofundar e significar relevantes descobertas e/ou reflexões.

A entrevistada Claudete, por sua vez, trouxe a memória do discurso próprio, pouco atravessado por outros discursos. Ela revelou uma subjetividade forjada no meio urbano e atravessada pelas instituições educativas. Se autorrepresenta como urbana, ora emersa da dinâmica do “mundo da informação”, ora insertada ao território tradicional do campo, cuja trajetória de educação e formação se reflete marcadamente constituída pelas instituições educativas e formativas. É possível dizer que ela simboliza o sujeito moderno, que carrega o “saber” que vem do conhecimento científico, elaborado e institucionalizado. Trata-se de um sujeito que direciona o seu processo de educação e formação, numa procura incessante pela formação contínua, sob a hegemonia das instituições de educação formal, também se adequa às

exigências estruturais e legais e aposta na perspectiva da educação ao longo da vida, em busca de ser mais.

A quarta conclusão refere-se as autobiografias das trajetórias de educação e formação tomadas a partir dos sujeitos inseridos neste estudo. Pode-se dizer que neste quesito se expressaram de forma global. Aproximaram-se do entendimento posto por Canário, ao referir-se à pertinência da “globalização do pensamento e da ação educativa, historicamente marcados pela emergência do conceito de educação permanente” (Canário, 2013, p. 77), como um *continuum*, que integra e articula diversos níveis da ação educativa.

As evidências nos permitiram concluir que para os sujeitos de Batuva, *a educação informal “se intersecta” e “se mescla” à educação não formal e a educação formal*, uma vez que corresponde às situações “potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais...” (Canário, 2013, p. 79). Conceição e Ilton Gonçalves efetivamente trouxeram para os discursos simbólicos a educação e formação enquanto perspectiva informal, sendo que estes discursos atravessaram o espaço-tempo dos processos de escolarização e formação.

Esta via possibilitou aludir que a qualidade das aprendizagens informais para estes sujeitos possui duas dimensões, uma dimensão interna e outra externa. O lugar que a educação informal ocupa não se traduz como complementar, tampouco residual em face à educação não formal e/ou não formal. Possui espaço próprio na dimensão subjetiva que compõe a totalidade do sujeito.

Daí a conclusão que a educação formal, educação não formal, educação informal, a experiência e o processo formativo profissional se incorporam à totalidade do sujeito. Estas modalidades formativas dizem respeito a apreensão de si, dos outros e do mundo. Por sua vez, a totalidade subjetiva, a essência, foi evidenciada na investigação como um processo que ocorre ao longo da vida, em face da incompletude do “ser”, que deseja sua completude e quer “ser mais”.

Concluímos que os sujeitos tradicionais carregam o saber da experiência ao trazer para o discurso as memórias do longe espacial e das suas relações interpessoais preponderantes para contar sua história de vida, de educação e formação. Isto também imprime a perspectiva histórica na constituição da experiência, ao afastar a perspectiva da experiência apenas enquanto potência subjetiva, a compreensão a que chegamos é que a experiência só pode ser manifestada, visibilizada enquanto singularidade do sujeito, logo, só pode ser concebida enquanto essência (totalidade subjetiva).

A assertiva de Larossa (2017), vem ao encontro do estudo ao referir que o sujeito da experiência “é em definitivo uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez

uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (Larossa, 2017, p. 32). Desta forma, defendemos que a experiência deve ser compreendida numa perspectiva subjetiva, histórica, contextual e filosófica. Para Freire:

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona” (Freire, 2015, p. 99).

A quinta conclusão refere-se à perspectiva teórica de Jean Lave (2013) sobre “a prática da aprendizagem” que propõe uma reformulação da abordagem da aprendizagem desenvolvida em 1930 por Lev Vygotsky e outros autores da escola russa histórico-cultural. As evidências encontradas nos discursos autobiografados revelam que as “(...) pessoas são hábeis em ajudar umas às outras a participarem de maneira inconstantes em um mundo inconstante, fazendo isso na maior parte das ocasiões”. (Lave, 2013, p. 237). Para este estudo o contexto é visto como um mundo social constituído em relação aos sujeitos que agem.

Decerto, que é difícil olhar detalhadamente às atividades cotidianas e reconhecê-las como potências contínuas que envolvem mudanças no conhecimento e na ação, ou seja, aprendizagens. Por outro lado, ao nosso ver, reforça a importância de ampliar a concepção sobre a educação informal no processo formativo dos professores que atuam em contextos específicos, como é o caso da CRQ Batuva. É neste sentido que Lave (2013) nos apresenta outro olhar para a aprendizagem, ao propor pensar a participação na vida cotidiana como um processo de mudar a compreensão da prática.

Ampliar a compreensão da prática dos professores que atuam em meio rural, equivale a considerar a participação na vida cotidiana como aprendizagem, de modo a abordar os problemas do contexto em sua dimensão temporal, ao invés de nos mantermos fixos às teorias convencionais da aprendizagem e da escolarização descontextualizadas. Lave considera a “aprendizagem ‘descontextualizada’ como sendo uma contradição” (Ibid., p. 237).

A perspectiva defendida por Lave (2013) contribuiu para alargar a compreensão do processo de aprendizagem. As autobiografias dos sujeitos tradicionais Conceição e Ilton Gonçalves revelaram que a ação, o pensamento, o sentimento e o valor não se separam. Assim como fundamentaram que a formação histórico cultural e coletiva se encontra muito ao par da experiência. Para Lave (2013) este entendimento é o oposto da teoria cognitiva tradicional, distanciada da experiência, das aprendizagens informais e contextuais.

A sexta conclusão, lança o processo de autoformação à perspectiva autorreflexiva no ato de autobiografar as dimensões subjetivas e contextuais: retroação de si sobre si, retroação sobre o meio ambiente social e retroação sobre o meio físico. As autobiografias mostraram ainda que os professores da CRQ Batuva se inscrevem numa perspectiva de educação permanente, associada ao exercício de tarefas ocupacionais.

Outra constatação a que chegamos tem a ver com a importância, o valor e as desvantagens da formação pelo trabalho, que leva ao entendimento do processo formativo de uma pessoa, em sua singularidade e à perspectiva da educação ao longo de uma vida interacional. Conducente com os saberes, as experiências, as aprendizagens situacionais, as práticas sociais e as utopias. Trata-se da “compreensão da pessoa inteira na situação social” (Jarvis, 2013, p. 42).

É a realidade que lhes determina a percepção e necessidade de se moverem em busca do ser mais. As autobiografias revelam que estes sujeitos percorrem um caminho mais complexo do que o caminho linear: adquirir conhecimento escolar e formativo e só depois o trabalho, pois sua formação ocorre em concomitância com o trabalho. A autoformação é concebida como ferramenta de transformação da realidade comunitária, desse modo o processo formativo para eles é muito mais que se formar e atuar como professores, é condição existencial, condição humana.

A Sétima conclusão diz respeito à formação contínua dos sujeitos investigados na perspectiva de futuro. Para eles encontra-se voltada para a educação do campo, interligada ao PROCAMPO/PRONACAMPO. Percebemos uma aproximação entre as “situações de trabalho e as situações de formação”. Eles abordaram a participação no curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFPR, sobretudo, vislumbrando garantir que a ampliação do processo de educação formal da CRQ Batuva seja por eles conduzida.

Revelam que há muito aguardam uma escola que amplie os níveis de ensino, visto que a única escola que há em Batuva oferta apenas os anos iniciais do ensino fundamental. A sistemática de nucleação – deslocamento dos alunos para a zona urbana do município de Guaraqueçaba para prosseguimento dos estudos, anos finais do fundamental e médio – que tem sido implantada como política pública para garantir o atendimento à escolarização submete os alunos a situações como a descrita por Ilton Gonçalves:

O ônibus que transporta os alunos da comunidade até o Colégio em Guaraqueçaba, faz o trajeto todos os dias, quando não acaba o combustível ou deixa o rodado no meio da estrada fazendo com que as crianças andem quilômetros e quilômetros a pé, perdendo vários dias de aula (Gonçalves, 2013, p. 128).



Neste ponto as autobiografias corroboram as críticas sobre o fechamento das escolas em meio rural e a manutenção de políticas públicas que incentivam o transporte e a nucleação como forma de garantir uma escola de qualidade. Também desocultaram a faceta destas políticas em relação à educação formal das novas gerações - e mesmo as não tão novas - que habitam o território Batuva. A escolarização que é ofertada na escola da CRQ Batuva ainda é a mesma educação escolar que receberam os professores em décadas atrás. Daí a forte presença da EJA nas autobiografias. Isto também confere importância à historicização, mesmo nos estudos que privilegiam as subjetividades.

No que se refere à formação docente para o contexto do campo das comunidades quilombolas, as autobiografias evidenciam as dificuldades e lutas para garantir a concretização de um direito conquistado pelo “lugar outro” - o quilombo - e seus laços imaginários, expressado por exemplo, na CONAE 2010 (abordado neste estudo). Para Orlandi (2001) e Ferrari (2016) as comunidades, como Batuva, surgem:

De um vazio, de uma ausência que deixa o Estado desde os primórdios de sua constituição no Brasil, desde a primeira república. Após a abolição da escravidão, as pessoas escravizadas que foram libertadas (especialmente as que moravam em ambientes rurais) ficaram em um espaço social e econômico bastante particular (Ferrari, 2016, p. 706).

Esta particularidade a qual foram lançados ainda os mantém na invisibilidade para as políticas públicas. Enquanto sujeitos coletivos, precisam se esforçar para assegurar as demandas requeridas pela comunidade. Daí o empenho em fazer além da sua parte, ao lançarem-se a formação contínua, por vezes sacrificando seus tempos livres, já que a Licenciatura em Educação do Campo possui carga horária a ser cumprida nos finais de semana. Isto sem detalhar o deslocamento ao qual precisam se submeter. Todo esse esforço é para obter uma formação que futuramente garantirá a ampliação da oferta escolar, virada para as conquistas colocadas até agora apenas no papel.

Esta última conclusão busca algumas aproximações e entrelaçamentos interpessoais:

A primeira constatação refere-se aos entrevistados terem sido alfabetizados ainda crianças, rompendo com um ciclo de analfabetismo ancestral, bem como suas atuações enquanto alfabetizadores.

A segunda constatação refere-se ao fato de suas vidas se entrelaçarem por vínculo pessoal e profissional.

A terceira constatação refere-se ao percurso de educação e formação se apresentar atravessado pelo campo da educação de adultos em sua complexidade e numa perspectiva ao longo da vida.

A quarta constatação, bastante evidenciada refere-se à familiaridade com o discurso de si, pois parte significativa das narrativas remeteu a uma consciência intencional, inclusive, ao rememorar lembranças antigas. Expressaram a si mesmos *self-object*, ou seja, reafirmaram a subjetividade-objetividade evocadas neste estudo, constituída na intencionalidade da consciência em permanente dialeticidade.

Que recomendações/considerações podemos fazer? Quais foram os questionamentos suscitados e importantes de serem mencionados?

Este estudo mostrou a relevância de ampliar a compreensão da experiência numa perspectiva subjetiva, histórica, temporal, espacial e estética, que implica compreendê-la enquanto dimensão interna e externa, que expresse a totalidade do sujeito (essência).

Lave (2013) não participou no diálogo teórico inicial, mas trouxe luz à possibilidade de entender a “aprendizagem situacional” para além da aprendizagem cognitiva descontextualizada. Precisamos alargar nossa compreensão de que a aprendizagem não está enclausurada nas instituições escolares. Este efetivamente parece ser um debate necessário a quem se dedica a estudar sujeitos em contextos singulares, como é o caso da CRQ Batuva.

Uma outra possibilidade de estudo, emerge da função de leigo exercida pelos professores rurais. Poder-se-ia aprofundar a perspectiva da educação informal e a aprendizagem situacional associadas à experiência, tal abordagem desocultaria um conhecimento amplo acerca das práticas docentes destes sujeitos ao longo do espaço-tempo. Ampliaria nossa compreensão sobre o processo de educação, formação e aprendizagem não institucionalizados, mas constituídos permanentemente nas lutas, nos espaços, nos tempos, nos discursos e no cotidiano das atividades práticas e culturais.

## REFERÊNCIAS

- Abrahão, M. H. M.B. (2003). Memória narrativa e pesquisa autobiográfica. História da Educação, ASPHE/FAE/UFPEI, Pelotas, (14), p.79-95.
- Adorno, T. (1995). *Educação e Emancipação*, RJ: Paz e Terra.
- Alheit, P. (2013). Aprendizagem biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida In: Illeris, K. (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*, Porto Alegre: Penso.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2002). *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra, Portugal: imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero, Universidade Federal do Rio de Janeiro: *Cadernos de Pesquisa*, (117), p. 127-147.
- Bastos, R. K. L. (2017). A escrita como cuidado de si na obra tardia de Michel Foucault. *Revista Sísifo*, (5), p. 158-170.
- Benjamin, W. (1994). O narrador considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política: Obras escolhidas*, 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 197-221.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28(1) 11-30. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>.
- Buratto, I.C.F. (2012). *Historicidade e visualidade: proposta para uma nova narrativa na educação matemática*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/101029/310522.pdf?sequence=1&>.
- Canário, R. (2016). Trabalho e formação de adultos: entre o ser e o ter. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 11(22), 264-280.
- Canário, R. (2013). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, M.E.F.; Afonso, L.H.R. & Mesquita, M.C.G.D (2016). Educação e política pública: caminhos históricos do PRONERA. *Educativa*, Goiânia, v. 19(1), 233-258.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 220-227.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Câmara da Educação Básica (2011). Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: CNE, 1-39  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola).

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*, CA: Sage Publications.

Cruz Junior, D. F. (2006). *O ethos do enunciador dos romances de Machado de Assis: uma abordagem semiótica*, (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística, Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, São Paulo, SP.

Cruz, C. M. (2012). *Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná, no início do III milênio*. (Dissertação de mestrado). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná.

Deleuze, G. (2015). *Diferença e repetição*. PDF.

Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Oliveira, A. M. (Trad.), Universidade de Paris 13, *Revista Brasileira de Educação*, v. 17(51), 523-740.

Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação*, tradução de Anísio Teixeira, 2ª ed. v. 131. São Paulo: Ed. Nacional. Atualidades Pedagógicas

Di Pierro, M. C. (2014). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26(92), 1115-1139. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola (2011). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, DF.

Ferrari, A. J. (2016). Da minha parte ao trabalho: uma análise do significante “trabalho” em falas de mulheres trabalhadoras rurais quilombolas. São Paulo: *Estudos linguísticos*, 45(3), 705-716.

Ferrarotti, F. (2010). *Sobre a autonomia do método biográfico*. In: Nóvoa e Finger.

Ferrarotti, F. (2008). *Sobre la autonomía del método biográfico*. Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales Carrera de Sociología. Documento de Cátedra II.1.

Foucault, M. (1992). A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: *Passagens*, 129-160.

Foucault, M. (1986). *De outros espaços*. Moura, P. (Trad. com base no texto publicado em *Diacritics*), 1-7.

- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade: o uso dos prazeres. Vol. II*, Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do oprimido*, 59 ed. rev. e atualiz. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *A sombra desta mangueira*, São Paulo. Editora Olho D'água. PDF
- Gadotti, M. (2016). Educação popular e educação ao longo da vida In: MEC, 2016. *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Nacif, P.G.S., Queiroz, A.C., Gomes, L.M. & Rocha, R.G. (Org.) In: MEC (2016). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF, 15-25.
- Gohn, M.G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação - IIª Série*, (1), 2014.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14(50), 27-38.
- Gomes, M.L.M. (2015). Narrativas Autobiográficas e Pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*, v. 8 (n. Temático). ISSN 2359-2842.
- Gonçalves, I. (2013), Ferrari A. J. (org.). *Minha Triste e Alegre História de Vida*, 1ª ed., v. 5. Matinhos: Editora UFPR Litoral.
- Google Earth-Mapas (2018). Data das imagens 2013/2016. 25°06'24.49"S 48°12'55.35"O. Elev. 36m de altitude do ponto de visão 1,04 km [Batuva: imagem de satélite]. Recuperado de <http://mapas.google.com>.
- Hernández, A. S. (2005). EL método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio, Vol. LVII (1)*, 99-114. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101029/310522.pdf?sequence=1>.
- Ireland, T. D. (2016). Reflexões sobre CONFITEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015 In: MEC (2016). *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Nacif, P.G.S., Queiroz, A.C., Gomes, L.M. & Rocha, R.G. (Org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF, 15-25.
- Jarvis. P. (2013). Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: Illeris, K (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*, Porto Alegre: Penso, 31-45.
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Kafka. F. (2017) *Carta ao pai*. Trad. Backes, M. Porto Alegre: L & PM (Coleção L & PM Pocket).
- Larchert, J. M. & Oliveira, W. M. (2013). Panorama da educação quilombola no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6(2), 44-60.

Larossa, J. (2017). *Tremores: escritos sobre experiências*. Antunes, C. & Geraldi, J. W. (Trad.), 1ª ed., (3ª reimp.). Belo Horizonte: Autêntica.

Larossa (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19(2), 4-27.

Larossa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. (19), 20-28

Lave, J. (2013). A prática da aprendizagem. In: Illeris, K. (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 235-245.

Lei nº. 12.960 de 27 de março de 2014 (2014, 27 de março). Altera a Lei nº 9.394/96, Presidência da República, Brasília - DF. Recuperado de <http://planalto.gov.br/ato2015-2018>.

Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Presidência da República, Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>.

Leite, I. B. (2000). *Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas etnográficas*, v. IV(2), 333-354.

Libâneo, C.L. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas, Curitiba: *Educar*, (17), 153-176

Lima Filho, D.; Araujo, M. S. G. (2007). Práticas sociais, trabalho e cultura: ancestralidade, produção do conhecimento e organização das comunidades negras quilombolas do Paraná. *XXVI Congresso de la Asociación Latino-americana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología*, Guadalajara.

Lima, L. C. (2016). A EJA no contexto de uma educação permanente ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: MEC (2016). *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Nacif, P.G.S., Queiroz, A.C., Gomes, L.M. & Rocha, R.G. (Org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF, 15-25.

Lima, L. C. (2007). *Educação ao Longo da vida: entre a mão direita e mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

Little, P. E. (2004). Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Anuário Antropológico/2002-2003*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

MEC (2016). *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Nacif, P.G.S., Queiroz, A.C., Gomes, L.M. & Rocha, R.G. (Org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF.

Molina, M.C. & Antunes-Rocha, M. I. (2014). educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22(2), 220 - 253.

Moura, C. (2004). *Dicionário da escravidão negra no Brasil*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Nóvoa, A. (1988). *A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus*. Universidade de Lisboa.

Orlandi, E.P. (2001). Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes.

Orlandi, E.P. (1994). Discurso, imaginário social e conhecimento. Em Aberto, Brasília, ano 14, (61), 52-59.

Paraná (2010). Cartografia social e alfabetização de jovens, adultos e idosos, 1ª ed. Curitiba: SEED.

Paraná (2008). *Terra e cidadania: terras e territórios quilombolas, grupo de trabalho Clóvis moura, relatório 2005-2008*. Secretaria de Estado do meio Ambiente e Recursos Hídricos. Instituto de Terras, Cartografia e Geociências Terra e Cidadania. Curitiba: ITCG, v.3.

Paraná (2006). *Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Curitiba, PR.

Pereira, D.A.L. (2015). Experiência, singularização, ecosofia: cartografia de processos de formação (*Dissertação de mestrado*). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Recuperado de <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49118>.

Pesce, L. & Abreu, C. B. M. (2013). Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22(40), 19-29.

Pineau, G. (1985). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *Education permanente*, 78-79.

PROCAMPO. Ministério da Educação. Brasília, DF. [On-line] Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>.

Projeto Fogueira (2018). Meus dias em Batuva. Recuperado de <https://projetoafogueira.wordpress.com/2013/11/25/meus-dias-em-batuva/>.

Ramos, T.T. (2010). Heterotopias urbanas: espaço de poder e estratégias sócio-espaciais dos Sem-Teto no Rio de Janeiro, *Pólis [online]* <https://journals.openedition.org/polis/916>.

Rocha, A.C. (2016). Cercamentos Ambientais: Modos de uso dos recursos e conflitos socioambientais no estado do Paraná, *Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia*, João Pessoa/PB.

Rocha, A. C. (2015). *Cercamentos ambientais: modos de uso dos recursos e conflitos socioambientais no estado do paraná (Dissertação de Mestrado)*. Universidade Federal de

Santa Catarina, Centro De Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, SC.

Saramago, J. (2006). *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras.

SEPPIR (2012). Programa Brasil Quilombola (Relatório de Gestão 2012). Brasília, DF. Recuperado de <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos/relatorio-pbq-2012>.

*Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 (2012, 20 de dezembro)*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Brasília, DF.

Scott, J. W. (1998). A invisibilidade da experiência. Tradução: Lúcia Haddad. São Paulo: *Proj. História* (16), 297-324.

Tavares (2014): Escrita de si: uma ilusão autobiográfica. *1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Governamentalidade e Segurança*. João Pessoa/PB. Recuperado de [www.cchla.ufpb.br/ocs-2.3.6/index.php/estudosfoucaultianos/.../paper/.../64/71](http://www.cchla.ufpb.br/ocs-2.3.6/index.php/estudosfoucaultianos/.../paper/.../64/71)

Unesco (1998). Educação de adultos: declaração de Hamburgo, agenda para o futuro. *V Conferência Internacional de Educação de Adultos: CONFINTEA V*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org>.

Weber, F. (2009). A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre: ano 15, (32), 157-170.